

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi
CURSO DE MESTRADO

LÍVIA BORGES SOUZA

**UNIVERSIDADES À DERIVA: A UNIVERSIDADE PÚBLICA
BRASILEIRA SOB A ÓTICA DO REFERENCIAL TEÓRICO DE
CORNELIUS CASTORIADIS**

CAMPO GRANDE/MS

2016

LÍVIA BORGES SOUZA

**UNIVERSIDADES À DERIVA: A UNIVERSIDADE PÚBLICA
BRASILEIRA SOB A ÓTICA DO REFERENCIAL TEÓRICO DE
CORNELIUS CASTORIADIS**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

CAMPO GRANDE/MS 2016

TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação intitulada “UNIVERSIDADES À DERIVA: A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA SOB A ÓTICA DO REFERENCIAL TEÓRICO DE CORNELIUS CASTORIADIS”, apresentado por LÍVIA BORGES SOUZA, ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
(Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof.^a Dr.^a Inara Barbosa Leão
(Membro Interno Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee
(Membro Externo Titular)
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
(Membro Interno Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

CAMPO GRANDE, 04 de novembro de 2016.



Ata de Defesa de Dissertação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado

Aos quatro dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis, às catorze horas, na Sala de Aula, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: David Victor Emmanuel Tauro (UFMS), Henrique de Oliveira Lee (UFMT) e Inara Barbosa Leao (UFMS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: **LÍVIA BORGES SOUZA**, CPF 03981705173, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**Universidade à deriva: a universidade pública brasileira sob a ótica do referencial teórico Cornelius Castoriadis**" e orientação de David Victor Emmanuel Tauro. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu Parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	ASSINATURA	AVALIAÇÃO
Dr. David Victor Emmanuel Tauro		AP
Dr. Henrique de Oliveira Lee		AP
Dra. Inara Barbosa Leao		AP

RESULTADO FINAL:

Aprovação Aprovação com revisão Reprovação

OBSERVAÇÕES: ATENÇÃO PARA AS REVISÕES E COMPLEMENTAÇÕES NECESSÁRIAS

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Presidente da Banca Examinadora

Aluna

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus pais pela oportunidade que me proporcionaram de me dedicar exclusivamente à realização desse desejo, que foi o Mestrado.

Ao meu Orientador, David Victor-Emmanuel Tauro, por ter apostado, desde o início, em meu trabalho e acreditado em minha capacidade de empreendê-lo; pela paciência com meus momentos de dúvida e pela alegria partilhada nos meus momentos de entendimento.

À Larissa Souza Teixeira, pois juntas dividimos muito mais do que um Orientador. Dividimos angústias, dúvidas incontáveis, muitos momentos de desespero, mas também de alegria e satisfação. Descobrimos juntas que somos capazes de muito mais do que imaginamos. Obrigada!

A todos os meus companheiros de turma e de caminhada. Pessoas e profissionais maravilhosos com quem tive a satisfação de conviver, principalmente Monica Dantas e Lucilene Damascena, amigas do interior que, como eu, tinham que enfrentar constantemente as estradas do nosso Estado, para poder estar presentes no curso.

À Inara Barbosa Leão, professora incrível que tive a oportunidade de ouvir e que me fez despertar para a realidade concreta do mundo, de nosso país, das universidades. Modificou minha visão, em relação à Psicologia, tornando-me uma profissional mais consciente e mais sensível aos problemas sociais.

Ao Henrique Oliveira Lee, por ter aceitado o convite para integrar a minha banca e pelas contribuições precisas e respeitadas que fez ao meu trabalho.

Muito obrigada a todos que fizeram parte dessa jornada e que contribuíram para a minha formação!

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que de poderia ter ficado 'escondido entre as flores, voltado para o céu'. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar.

(CASTORIADIS, 1987, p. 08).

RESUMO

A presente pesquisa tem por escopo investigar as universidades públicas brasileiras, por meio de suas significações imaginárias sociais. O período de análise que buscamos destacar se refere aos anos de 1995 a 2002. Nesse período, a concepção de Educação Superior modificou-se de maneira substancial. Em detrimento da implantação da Reforma de Estado, as universidades brasileiras são concebidas como organizações, localizadas no setor de prestação de serviços e submetidas à lógica do capital. Para a realização da pesquisa, consideramos relevante rastrear a criação sócio-histórica da universidade ocidental, assim como a transposição do modelo europeu à realidade brasileira. Como instrumento de investigação para a efetivação da análise, utilizamos as legislações e documentos oficiais, assim como obras de estudiosos sobre o assunto, produzidas na época em questão. Nossa pesquisa está estruturada a partir do conceito de significação imaginária social, elucidado na obra de Cornelius Castoriadis (1922-1997). A elucidação de um objeto, a partir do referencial teórico de Cornelius Castoriadis, tem por base sua redescoberta e nova teorização do imaginário, e de seu potencial de criação social-histórica e psíquica. A questão do imaginário tem ligação com o projeto de autonomia social e individual, e o mesmo pode ser localizado em alguns períodos históricos, como o próprio autor demonstra. Atualmente, para Castoriadis, a sociedade ocidental vive uma época de conformismo generalizado, em que os indivíduos perderam a capacidade de questionar o instituído e transformar o que está posto. Nesse contexto, é possível inferir que a universidade pública brasileira se encontra à deriva, submetida à significação máxima do Capitalismo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Neoliberalismo. Significação. Imaginária.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the Brazilian public universities, through their imaginary social significations. The period of analysis that we seek to highlight refers to the years 1995 to 2002. During this period, the conception of Higher Education has changed substantially. To the detriment of the implementation of the State Reform, Brazilian universities are conceived as organizations, located in the service sector and submitted to the logic of capital. To carry out the research, we consider relevant to trace the socio-historical creation of the Western university, as well as the transposition of the European model to the Brazilian reality. As an investigative tool for carrying out the analysis, we use the legislation and official documents, as well as works of scholars on the subject, produced at the time in question. Our research is structured from the concept of social imaginary meaning, elucidated in the work of Cornelius Castoriadis (1922-1997). The elucidation of an object, based on the theoretical framework of Cornelius Castoriadis, is based on its rediscovery and new theorizing of the imaginary, and its potential for social-historical and psychic creation. The question of the imaginary has a connection with the project of social and individual autonomy, and the same can be found in some historical periods, as the author himself demonstrates. Nowadays, for Castoriadis, Western society is experiencing a period of widespread conformity, in which individuals have lost the ability to question the instituted and transform what is in place. In this context, it is possible to infer that the Brazilian public university is adrift, subject to the maximum meaning of Capitalism.

Keywords: Higher Education. Neoliberalism. Meaning. Imaginary.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES	18
2.1 Elucidações sobre instituição: o pensamento lógico-racional e o simbólico	18
2.2 A universidade na Idade Média: Heteronomia e Igreja	22
2.3 As Significações Imaginárias Sociais e a expansão ilimitada do domínio racional capitalista ...	29
2.4 Reflexões sobre a Universidade Moderna.....	33
3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS	37
3.1 Origem e expansão do Ensino Superior brasileiro.....	37
3.2 A primeira legislação universitária do Brasil: o Estatuto n.º 19.851/31	44
3.3 A ideia de universidade no período militar.....	51
3.4 Plano Atcon: máximo de rendimento e mínimo de custo/Relatório Meira Mattos - disciplina e autoridade.....	54
3.5 O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a Lei n.º 5.540/68: modernização e racionalização	59
4 O CONFORMISMO GENERALIZADO: A CONCEPÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DETERMINADAS PELO DOMÍNIO DO CAPITAL	62
4.1 Pressupostos da Reforma	64
4.2 A Reforma do Estado no âmbito do MARE	71
4.3 As políticas educacionais no âmbito do MEC	73
4.4 O imaginário capitalista e a significação imaginária social da universidade.....	82
5 ELUCIDAÇÕES SOBRE PSIQUE, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	84
5.1 A mônada psíquica e a socialização da psique.....	85
5.2 A fabricação social do indivíduo	89
5.3 A ascensão da insignificância: possibilidades de ruptura e projeto de autonomia.....	91
6 À GUIA DE CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por escopo investigar as universidades públicas brasileiras, por meio de suas significações imaginárias sociais. O período de análise que buscamos destacar se refere aos anos de 1995 a 2002. A importância na escolha desse período específico deve-se ao fato da significação imaginária social, de função da Educação Superior, ter se modificado de maneira substancial neste espaço de tempo. Em detrimento da implantação da Reforma de Estado, as universidades brasileiras são concebidas como organizações, localizadas no setor de prestação de serviços e submetidas à lógica do capital.

A elucidação de um objeto, pautado nas elaborações de Cornelius Castoriadis (1922-1997), tem por base sua compreensão de que a sociedade e suas instituições não podem ser reduzidas a determinações meramente racionais e funcionais. Desse modo, entendemos a universidade como uma instituição que não pode ser compreendida apenas no que tange a seus dispositivos físicos ou a sua função perante a sociedade, pois nela existe um emaranhado de Significações Imaginárias Sociais, que expressam modos de relações e não possuem um sentido único. É possível, a partir desse entendimento, considerar que a universidade pública brasileira, a cada período, encarna uma significação de sua concepção.

O pensamento de Castoriadis tem por base sua redescoberta e nova teorização do imaginário, e de seu potencial de criatividade social-histórica e psíquica. Castoriadis reabriu todo um novo campo de reflexão filosófica, política e psicanalítica a favor da luta contra a heteronomia dominante, assim como da emancipação humana e social pela busca da autonomia social e política, pautando-se sempre em uma postura libertária e revolucionária. Na análise de Tauro (2003):

[...] até o fim, Castoriadis nunca cedeu na sua convicção que a luta contra a sociedade capitalista e a liberalização de sua opressão eram fundadas na convicção que os homens e mulheres podem criar instituições autônomas para viverem livres, sem serem obrigados a aceitar o mando de outros [...] (TAURO, 2003, p. 27).

A questão do imaginário incide na obra de Castoriadis, no contexto de uma discussão sobre o projeto de autonomia. A autonomia está no âmago do que ele denomina de projeto revolucionário, isto é, o projeto de construção de uma sociedade autônoma. A autonomia, para Castoriadis, tem o sentido de superação de diferentes formas de alienação, desse modo, oposta

a heteronomia, entendida como a legislação ou regulação pelo outro. Nas palavras de Castoriadis (1982), “a autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato a dimensão social do problema”. A implicação do social diz respeito ao fato de que pouco importa que, no início da vida do *infans*, esse outro seja o casal parental, por exemplo, pois através de uma série de articulações, a função de outro, que é exercida pelos pais (ou quem quer que represente tal papel), ampliar-se-á à sociedade inteira.

Uma questão de extrema relevância colocada por Castoriadis (1982 p. 126), no que tange à autonomia, envolve certamente a autonomia no nível coletivo: “não é, pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não histórico”. É desse modo que a autonomia nos conduz à questão política e social, pois não é possível que se deseje a autonomia, sem desejá-la para todos. Sua realização só pode ser concebida como uma empreitada coletiva. Para entender a questão de por que essa autonomia só pode ser pensada como projeto coletivo, Castoriadis (1982) explica que:

O problema da autonomia remete imediatamente, identifica-se mesmo, com o problema da relação do sujeito e do outro; que o outro ou os outros não aparecem como obstáculos exteriores ou maldição, mas como constitutivos do sujeito, de seu problema e da sua possível solução, a existência humana é uma existência de muitos, e tudo que é dito fora desse pressuposto é sem sentido (CASTORIADIS, 1982, p. 130).

O fio condutor de nossa análise tem por base as noções de imaginário social e imaginário radical, formuladas por Castoriadis. O imaginário radical é a imaginação radical do ser humano singular; enquanto que o imaginário social é formado pela coletividade humana, que cria as instituições em geral, e as instituições particulares de uma sociedade. Para Castoriadis (2004), é necessário levar em consideração a ação do imaginário social instituinte, para que se possa explicar tanto o nascimento da sociedade quanto as evoluções da história.

O imaginário social instituinte é por ele definido como a potência de criação, parte essencial do ser humano singular e das coletividades. Assim, “a linguagem, os costumes, as normas, a técnica, não podem ‘ser explicados’ através de fatores exteriores às coletividades

humanas.” (CASTORIADIS, 2004, p. 129). Os fatores biológicos, naturais e lógicos podem ter condições para oferecer essa explicação, no entanto, eles nunca serão suficientes.

A ação do imaginário social pode ser expressa através da criação das instituições que, por sua vez, portam as Significações Imaginárias Sociais, “significações que não se referem à lógica, motivo pelo qual as chamo de Significações Imaginárias Sociais.” (CASTORIADIS, 2004, p. 130). Para melhor esclarecer, Castoriadis cita o Estado como uma instituição animada por significações imaginárias.

É importante discorrer aqui, acerca do papel pertencente à imaginação radical do ser humano singular, visto que é no imaginário radical que está presente a essência da psique, entendida como fluxo incessante de representações, afetos e desejos. Na psique, não há pensamento lógico, os elementos não são ligados entre si de maneira racional e existe surgimento e representações sem funcionalidade. Desse modo, a predominância do imaginário no psiquismo é preservada, devido à característica de não funcionalidade. No entanto, esses humanos desfuncionalizados, vivendo somente sob a dominação da imaginação, não poderiam sobreviver sem a intervenção da instituição da sociedade. De acordo com Castoriadis (2007), vejamos como se dá esse processo:

[...] falamos da fabricação social dos indivíduos, que consiste em domar a psique levando-a a criar um estrato psíquico perfeitamente conforme as exigências da sociedade, perfeitamente apropriado ao funcionamento daquilo que será o indivíduo nessa sociedade, isto é, a uma ordem social e lógica das coisas. Mas o que constatamos é que persiste sempre um resíduo não domado da psique, uma resistência perpétua das camadas psíquicas mais profundas a essa ordem lógica e social das coisas, à ordem diurna, que pode ser observada nas formações que não tem alcance diretamente social, como o sonho, mas também na existência em toda a parte e sempre, mesmo nas sociedades mais arcaicas, da transgressão (CASTORIADIS, 2007, p. 63).

É justamente nesse resíduo não domado da psique, nesse resto de imaginário, que está contida a possibilidade de questionamento do instituído e das significações estabelecidas. Castoriadis afirma que as sociedades em que esse questionamento de fato ocorreu e modificou algo que estava posto, constituem raras exceções. O nascimento da democracia e da filosofia na Grécia antiga e o advento do Iluminismo na Europa, após o longo período heterônomo na Idade Média, são exemplos de rupturas.

Mesmo reconhecendo essa possibilidade de criação e de questionamento como algo imanente às coletividades e aos seres humanos, Castoriadis, ao mesmo tempo, assume que as sociedades, em seu conjunto, são heterônomas. Tal fato é verificável desde o nascimento do

ser humano, visto que para se socializar ele deve obrigatoriamente absorver e interiorizar as instituições e significações já existentes na sociedade, tendo desse modo, que abdicar de suas satisfações pulsionais. Nesse sentido, Castoriadis (2004) afirma que:

Dado o que conhecemos da psique humana e das questões levantadas pelo processo de maturação dessa psique, haverá sempre necessidade de leis, de limitações coletivamente decididas do agir humano, que podem, sem dúvida, ser interiorizadas pelo indivíduo em curso de socialização, mas jamais poderão ser integralmente interiorizadas a ponto de se tornarem intransgressíveis, pois não teríamos uma sociedade de indivíduos autônomos, mas uma sociedade de autômatos (CASTORIADIS, 2004, p. 153).

Uma questão fundamental, no que tange à heteronomia, é que as sociedades criaram suas instituições, no entanto, elas não sabem nem fazem questão de saber. Tal fato mostra-se verificável, ao pensarmos que a sociedade atribui a origem de suas significações e de suas instituições, a uma fonte extra social, transcendente, que se torna o fundamento e a justificativa de sua existência. Isso é o que Castoriadis (2007, p. 55) designa de estado de heteronomia social, “[...] estado em que a sociedade, pelo fato de imputar a outro a criação de suas instituições, de sua lei, de seu *nomos* e das Significações Imaginárias Sociais correspondentes, proíbe-se por isso mesmo de mudar o que quer que seja (explicitamente)”.

Outra questão referente às Significações Imaginárias Sociais, é que ao serem criadas pelas instituições, elas se solidificam, formando o imaginário social instituído, que tem como objetivo assegurar a continuidade da instituição, a repetição e a reprodução de formas específicas para regular a sociedade. As Significações Imaginárias Sociais equivalem a novas atitudes, valores e normas. A partir do momento em que elas estão cristalizadas em uma instituição, é necessário que haja um forte movimento instituinte, de questionamento, de criação de outro tipo de relação com as instituições, para que seja possível substituir as significações por outras.

A universidade não é uma criação social-histórica oriunda do Brasil, é uma instituição que tem suas origens na Europa. Por isso consideramos importante rastrear essa criação, partindo da Idade Média europeia, passando pela Modernidade e descrevendo os modelos surgidos nesse período, visto que é com base nesses modelos que o Brasil concebe a ideia de universidade. Nosso país foi durante um longo período marcado pela colonização e exploração portuguesa, de modo que a universidade é criada com atraso, se comparada às suas congêneres europeias. Para esclarecer essa questão Oliveira aponta (2009, p. 11): “o Brasil é

um país tardio, Capitalismo tardio, independência tardia, abolição tardia, industrialização tardia, e [...] universidade tardia”.

Pelo fato de termos sido um país colonizado e explorado, a comparação de nosso atraso não pode ser medido em relação à Europa. No que tange a essa questão, Castoriadis (1987, p.140) critica veementemente a significação imaginária de desenvolvimento, propagada pelos países desenvolvidos - Castoriadis utiliza o termo desenvolvido para referir-se a países que atingiram um estado de produção de crescimento autossustentado. De modo que: “‘desenvolvimento’, ‘economia’, ‘racionalidade’ são apenas alguns dos termos que podem ser utilizados para designar este complexo de ideias e de concepções, que em sua maior parte permanecem não conscientes, tanto para os políticos como para os teóricos”. Esses termos permanecem também sem um sentido claro para grande parte da população, que não se detém a refletir sobre o que é desenvolvimento, e mais importante desenvolvimento em direção a que?

O mundo moderno propaga a ideia de que não há limites para a progressão de nosso conhecimento e de nosso poder, é como se o fato de existir limites possuía um aspecto impróprio, vejamos com mais detalhes:

Os limites, onde quer que se apresentem, tem um valor negativo e devem ser ultrapassados [...] Não pode existir, portanto, nenhum ponto fixo de referencia para nosso ‘desenvolvimento’, um estado definido e definitivo a atingir; mas esse ‘desenvolvimento’ é um movimento com uma direção fixa [...] o movimento se dirige para o cada vez mais; mais mercadorias, mais anos de vida, mais casas decimais nos valores numéricos das constantes universais, mais publicações científicas, mais pessoas com o título de doutor – e o ‘mais’ é o ‘bom’. ‘Mais’ alguma coisa de positivo, e naturalmente, de forma algébrica ‘menos’ alguma coisa de ‘negativo’. (Mas o que é positivo e negativo?). (CASTORIADIS, 1984, P. 145)

Podemos assim apreender que nosso “atraso” advém de nossa condição de colonizados, e essa é uma questão que refletiu em diversos aspectos da constituição de nosso país. O Brasil tem como característica o fato de que nossos próprios governantes não incentivaram a Educação em qualquer nível, seja ele primário, secundário ou superior, pois não viam justificativa em ter no país uma instituição que proporcionasse Educação ao povo. Esse veto, por parte do Estado brasileiro às instituições universitárias, revela que tinham consciência da importância exercida pela Educação como peça fundamental no projeto de autonomia. Para Castoriadis (1992), o ato de educar um sujeito, deve ser realizado de modo

que ele faça muito mais do que simplesmente interiorizar a instituição; é preciso que se auxilie na criação de um sujeito reflexivo e questionador.

Castoriadis (1992), em seu texto intitulado: A época do conformismo generalizado realiza uma periodização e caracterização da história da Europa Ocidental que considera adequada, levando em conta aspectos subjetivos. Para ele, o elemento subjetivo irá manifestar-se no modo como cada indivíduo escolhe dividir um período. No intuito de resolver essa questão, é melhor que se deixe claro, de início, os pressupostos escolhidos. Castoriadis considera relevante, em uma narrativa histórica, que “a individualidade de um período deve ser procurada na especificidade das significações imaginárias, que o dominam e que foram por ele criadas; [...] a melhor forma de compreender sua especificidade é ligá-lo à significação e ao projeto de autonomia social e individual.” (CASTORIADIS, 1992, p. 18).

Conforme Castoriadis, do século XII ao começo do século XVIII, é a emergência e a constituição do Ocidente. A época crítica ou moderna inicia-se no século XVIII e vai até o século XX, mais especificamente de 1750-1950. Esse período histórico tem como característica a coexistência do projeto de autonomia (com diversas rupturas nos campos político, artístico e econômico), paralelamente a ascensão do Capitalismo e sua significação central de expansão do domínio racional. O período subsequente a 1950 é por ele chamado de retratação no conformismo, tendo como característica a escassez de conflitos sociais, políticos e ideológicos. É a entrada das sociedades ocidentais na época do conformismo generalizado.

Entendemos que a história singular de nosso país se desenvolveu de maneira distinta, e em tempos que não correspondem, necessariamente, ao que estava ocorrendo no continente europeu. Embora conscientes quanto a essa questão, utilizamos as mesmas premissas em nossa explanação acerca das universidades no Brasil, principalmente no que diz respeito ao período em que tem início a implantação e consolidação do modelo neoliberal, em nosso país, pois há um conformismo generalizado, por parte da sociedade como um todo.

Nosso trabalho está dividido em cinco capítulos. Primeiramente, realizamos um breve histórico sobre a criação das universidades ocidentais, tendo como foco as escolas eclesiais europeias e como se transformaram em universidades que, sustentadas pela Igreja, difundiram-se por todo o território europeu, objetivando a formação das elites da época. Destacamos também como, em meados do século XV, o controle da Igreja foi sendo enfraquecido, diante dos efeitos da Reforma e da Contra Reforma, as transformações proporcionadas pelo Capitalismo e pelo Humanismo Renascentista. Para Castoriadis (1992),

este é um período em que a tradição e a autoridade perdem gradualmente seu caráter sagrado. Ainda que de forma embrionária, é possível inferir que há um projeto de autonomia.

Sabemos que existiram na história outras sociedades e civilizações que transmitiam seus conhecimentos no mesmo formato de uma universidade, por exemplo: a Academia de Platão, os Centros de Formação de Mandarim Chineses, os Templos Budistas e as Instituições Islâmicas. No entanto, a concepção de universidade como instituição organizada em corporações tem seu início nas sociedades europeias, sendo, como afirma Schwartzman (2014):

[...] ora controladas pelos estudantes, como em Bolonha, na Itália, ora por corporações de professores, como nos *college* ingleses e na Universidade de Paris, embora sempre dependentes de autorização da Igreja para funcionar, elas abriram espaço para o trabalho intelectual de maior amplitude (SCHWARTZMAN, 2014, p. 21, grifo do autor).

No segundo item desse mesmo capítulo, discorremos sobre o advento do período que se convencionou denominar moderno, quando o vínculo das universidades com a Igreja é rompido definitivamente e estas são incorporadas ao controle do Estado, o que proporciona o surgimento de dois modelos principais: a Universidade francesa, sob forte controle estatal, buscando exclusivamente a formação profissional; e a Universidade alemã, que com *Humbolt*, procurava integrar ensino, pesquisa e autonomia intelectual perante o Estado. Descrevemos também o modelo de universidade inglês, constituído a partir dos *colleges* autônomos e elitistas; e o modelo norte-americano, que desde o início incorporou a pesquisa científica e tecnológica, além de terem acrescentado ao seu modelo a pós-graduação, estabelecendo assim, as carreiras para formação de pesquisadores e doutores.

Posteriormente, no terceiro capítulo, apresentamos um histórico da criação das universidades públicas brasileiras. Iniciamos com a gênese e a expansão do Ensino Superior, no Brasil, passando pelo Período Colonial, marcado pela forte dificuldade em conceber uma universidade. Diante dessa dificuldade, temos a atuação dos Jesuítas, de modo que a primeira noção de Educação no Brasil fica marcada pelas práticas da Igreja; destacamos, ainda, como o Ensino Superior, oferecido nos seminários (após a expulsão dos Jesuítas), exerceu importância nos movimentos de Independência, caracterizando um projeto de autonomia brasileiro. No segundo item, fizemos uma análise do Estatuto n.º 19.851/31, primeira legislação brasileira que caracteriza as universidades, destacando a coexistência de diferentes correntes ideológicas em disputa pela Educação Superior. Nos itens seguintes deste mesmo capítulo, temos as universidades brasileiras durante o Regime Militar. Consideramos que foi

ao longo desse período que teve início a concepção de uma universidade adaptada aos imperativos do mercado.

No quarto capítulo, empreendemos a análise da Reforma de Estado, criada e implementada entre os anos de 1995 a 2002, pelo governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A concepção de universidade, nesse período, é de uma organização estruturada à imagem e semelhança do capital. Os documentos legais, as medidas provisórias e os textos institucionais permitem descrever como a ideia de universidade, enquanto significação imaginária social, foi sendo constantemente modificada pela classe dominante. Utilizamos como título: “O conformismo generalizado”, com o objetivo de marcar essa característica do período, no sentido de inferir que a universidade pública brasileira se encontra à deriva, submetida à significação máxima do Capitalismo.

Em nosso último capítulo, realizamos elucidações concernentes à universidade, à psique e à sociedade, com o objetivo de realizar uma reflexão de como a universidade pública brasileira poderia ser autônoma, por estar inserida em uma sociedade heterônoma que, ao mesmo tempo em que produz indivíduos nesse molde, tem sua perpetuação garantida por esses mesmos indivíduos. Em nosso último tópico, refletimos sobre a possibilidade do projeto de autonomia, no cenário de escalada à insignificância das sociedades ocidentais.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

2.1 Elucidações sobre instituição: o pensamento lógico-racional e o simbólico

Um ponto inicial e importante a se considerar, diz respeito às reflexões e questionamentos que Castoriadis elabora em sua obra sobre o conceito de instituição. Seu argumento é de que a visão moderna de instituição, que restringe a explicação, tanto de seu surgimento quanto de suas características, apenas ao aspecto lógico e funcional, é parcialmente correta. É importante destacar que, na visão de Castoriadis, existem duas dimensões que se entrelaçam para formar a instituição da sociedade e que uma não é concebível sem a outra, como procuramos mostrar no presente texto.

Para Castoriadis (2006), existem duas dimensões nas instituições que constituem uma sociedade: a dimensão conjuntista-identitária ou funcional, e a dimensão imaginária. Na dimensão conjuntista-identitária, a instituição opera de acordo com os mesmos esquemas da teoria lógico-matemática, isto é, separando elementos, classes, propriedades, relações, tudo bem distinto e bem definido, pois a lógica identitária é a lógica da determinação; ainda, no que tange à dimensão conjuntista-identitária, “essa lógica impera soberanamente e inevitavelmente em duas dimensões, sem as quais não há vida social: a instituição do *legein*, componente da linguagem e do representar social, a instituição do *teukhein*, componente ineliminável do fazer social.” (CASTORIADIS, 1982, p. 210). Em contraposição, na dimensão imaginária, o esquema de existência é pautado nas significações, que podem ser situadas, mas não totalmente determinadas.

Embora o mundo capitalista ocidental tenha se empenhado fortemente em propagar o ideário de racionalização e determinismo, para explicar o funcionamento e a lógica das sociedades, é preciso levar em consideração a criação histórica, manifestada através da ação dos homens e de seu imaginário. O que procuramos demonstrar aqui é que, caso a dimensão funcional da sociedade tivesse a capacidade de conservar-se sozinha, os produtos de criação do imaginário radical não existiriam, assim como o questionamento das instituições e tradições seria impossível.

A funcionalidade tem como resultado a relação harmônica dos meios e dos fins; desse modo, a correlação entre as características da instituição e as necessidades reais da sociedade são adequadas. No entanto, essa perspectiva apresenta-se falha, a partir do momento que nos propomos à seguinte reflexão: é possível determinar quais são as reais necessidades de uma sociedade? Quais são as necessidades que uma determinada instituição tem por objetivo servir? Seriam tais necessidades estáticas, ao longo do tempo?

Esse é um ponto de vista sobre a instituição que se apresenta pobre e vazio, considerando que, como sociedade, carecemos de um série de necessidades, não apenas biológicas, sejam preenchidas. A despeito disso, Castoriadis (1982) salienta que a necessidade não traz em si mesma uma definição de objeto que pode preenchê-la; o objeto que irá satisfazer uma determinada necessidade nasce historicamente. Nessa perspectiva, é fundamental termos em mente que:

O homem não é essa necessidade que comporta seu bom objeto complementar, uma fechadura que tem sua chave (a encontrar ou fabricar). O homem só pode existir definindo-se de cada vez como um conjunto de necessidades e de objetos correspondentes, mas ultrapassa sempre essas definições - e, se as ultrapassa, é porque saem dele próprio, porque ele as inventa, portanto, ele as faz fazendo e se fazendo, e nenhuma definição racional, natural ou histórica permite fixá-las em definitivo (CASTORIADIS, 1982, p. 164).

Diante da problemática da exclusiva interpretação econômico-funcional, Castoriadis (1982) procura mostrar-nos que não somente as instituições, mas tudo o que conhecemos no mundo social-histórico está associado a uma instância simbólica, que encontramos de forma elementar na linguagem:

As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica. Uma organização dada da economia, um sistema de direito, um poder instituído, uma religião existem socialmente como sistemas simbólicos sancionados (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Esses sistemas simbólicos, quando por uma sociedade são admitidos, têm por objetivo ligar a símbolos, representações e significações. No entanto, para que a instância simbólica exista e cumpra sua função, é necessário que ela tenha uma relação direta e complementar com o componente imaginário. Castoriadis define o imaginário como o deslizamento ou deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são atribuídos de

outras significações, que não suas originais. A complementação de simbólico e imaginário ocorre da seguinte maneira:

O imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais. O delírio mais bem elaborado, bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de imagens, mas estas imagens lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Na perspectiva de Castoriadis (1982), as sociedades produzem este imaginário, pois necessitam dele para seu funcionamento. No núcleo de todo imaginário, existe um elemento que é irreduzível ao funcional, é um investimento inicial do mundo e de si mesmo pela sociedade, portador de um sentido que não é ditado por fatores reais. É esse elemento imaginário que atribui a aspectos reais a sua importância e o seu lugar no universo, e constitui a sociedade.

A título de exemplo de significação imaginária podemos pensar na figura de Deus. Para Castoriadis, Deus não se localiza como uma significação do racional, nem como uma significação do real. Para as pessoas que creem em Deus, só é possível evocá-lo com a ajuda de símbolos.

Deus não é nem o nome de Deus, nem as imagens que um povo pode dar-se dele, nem nada de similar. Carregado, indicado por todos esses símbolos, ele é, em cada religião, o que faz desses símbolos, símbolos religiosos, - uma significação central, organização em sistema de significantes e de significados, o que sustenta a unidade cruzada de uns e outros, o que permite também sua extensão, sua multiplicação, sua modificação (CASTORIADIS, 1982, p. 170).

Portanto, podemos pensar no conceito de Deus como uma criação imaginária, pois nem a realidade, nem a racionalidade, nem o simbolismo podem explicá-lo. Uma significação age na prática e no fazer de uma sociedade, considerada como sentido organizador do comportamento humano e de suas relações sociais.

A ênfase que Castoriadis (1982) atribui ao elemento imaginário é de extrema importância, visto que é através desse elemento que a dimensão funcional de uma instituição irá encontrar sua orientação específica, assim como a escolha e as conexões de suas redes simbólicas, a sua maneira de ver e de fazer sua própria existência, enfim, seu mundo e sua relação com ele. Desse modo, podemos compreender que a interligação dos domínios imaginário e funcional é estreita, e que um não se sobrepõe ou se reduz ao outro. O funcional

não existiria sem o imaginário radical e sua capacidade de criação de novas formas de explicação da realidade.

Uma instituição tem relevância em uma determinada sociedade, visto que é ela que mantém essa sociedade reunida e coesa. Segundo Castoriadis (1987), uma sociedade é formada por um número de instituições particulares, que podem ser: normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos, entre outros. Nesse sentido, podemos pensar na sociedade como uma instituição, e a unidade interna da sociedade sendo formada pelas Significações Imaginárias Sociais que a constituem. Como exemplo dessas significações, podemos citar: deuses, cidadão, nação, mercadoria, dinheiro, pecado, entre outros.

Para melhor esclarecer essa questão, pensemos no seguinte: Castoriadis fala-nos do indivíduo (homem e mulher) como uma instituição; no entanto, quando pensamos nas diferenciações atribuídas ao homem e a mulher, ao longo do tempo, e em diferentes sociedades, essas diferenciações são Significações Imaginárias Sociais. Quanto a isso, Castoriadis (1987, p. 231) afirma que: “um homem romano e uma mulher romana eram e são algo completamente diferente do homem americano e da mulher americana de hoje”. Essa discrepância é devida às Significações Imaginárias Sociais convencionadas em cada período.

O que podemos apreender é que uma instituição e as significações sociais que nela coexistem estão sempre submetidas a uma lógica conjuntista-identitária (ou lógica-racional) e à dimensão imaginária.

Na dimensão conjuntista-identitária, a sociedade opera (age e pensa) com e mediante elementos, classes, propriedade e relações postulados como distintos e definidos. O esquema dominante, aqui, é o da determinação. A exigência, aqui, é de que tudo o que é concebível esteja submetido à determinação e às implicações ou consequências que dela decorrem. Do ponto de vista desta dimensão, a existência é a determinidade (CASTORIADIS, 1987, p. 235).

Pensando agora na dimensão imaginária de uma instituição, seu modo de existir é a significação, ou seja, como tal não pode existir determinação. É a partir da não determinação do imaginário social que advém a possibilidade de criação de novas formas de ser, de questionamento do que está instituído, a possibilidade de um projeto de autonomia individual e coletiva.

Podemos apreender que um projeto de autonomia e de questionamento do instituído é totalmente incompatível com uma visão funcionalista, onde tudo está posto e determinado.

É necessário que se reconheça que existe nas coletividades uma potência de criação, um imaginário social instituinte, oposto e capaz de questionar o instituído.

É preciso levar em consideração, ainda, a importância exercida pela psique individual nas instituições. Segundo Castoriadis (2004), a psique é imaginação radical, pois é fluxo incessante de representações, desejos e afetos. Não existem pensamentos lógicos ou racionais e funcionais, mas há a possibilidade de surgimento e criação. Por isso é a psique que faz existir a possibilidade de questionamento e elaboração de novas formas de ser.

Com essas considerações iniciais acerca do conceito de instituição, tivemos por propósito refletir sobre o objeto de estudo aqui proposto: as universidades. O que temos é que universidade não diz respeito apenas ao seu dispositivo físico ou sua função diante da sociedade, ou seja, não é possível pensá-la apenas reduzida à sua instância lógica e racional. Essa é uma instituição em que habitam diversas Significações Imaginárias Sociais, introduzidas por uma criação social-histórica, em cada período determinado.

2.2 A universidade na Idade Média: Heteronomia e Igreja

Este primeiro tópico tem por objetivo apresentar um histórico da criação das universidades no ocidente, destacando como seu surgimento esteve, desde o início, vinculado ao poder da Igreja, cujo objetivo era afirmar sua ação política e religiosa, além de formar seus quadros clericais.

Nos períodos históricos que aqui descrevemos, é possível constatar que, na maioria das vezes, a sociedade estabelece uma relação heterônoma com a instituição universidade. Nesse sentido, Castoriadis (1982) fala-nos da alienação como uma heteronomia social, que aparece como “massa de condições de privação e de opressão, como estrutura solidificada global, material e institucional [...]” (CASTORIADIS, 1982, p. 131).

Para Castoriadis (1992), é de extrema importância que, ao descrever determinado período da história, seja possível especificá-lo quanto às significações imaginárias que o dominam e que por ele foram criadas. Vejamos a análise de Castoriadis (1992), no que diz respeito à Idade Média:

A emergência (constituição) do Ocidente (do século XII ao começo do século XVIII). A autoconstituição da protoburguesia, a construção e o crescimento das cidades novas (ou a mudança de caráter daquelas que já existiam), a reivindicação de uma espécie de autonomia política (indo dos

direitos comunais até o autogoverno completo, conforme os casos e as circunstâncias) acompanham-se de novas atitudes psíquicas, mentais, intelectuais, artísticas [...]. A tradição e a autoridade perdem gradualmente seu caráter sagrado. A inovação deixa de ser um termo de difamação (CASTORIADIS, 1992, p. 19).

Cabe destacar que, durante toda a Idade Média, a sociedade esteve subordinada aos poderes da Igreja. O projeto e a significação de autonomia social e individual, ao qual Castoriadis se refere, foi um processo gradativo, que preparou o terreno para uma ruptura radical com os aspectos sagrados, originando, no século XVII, um “equilíbrio penoso e instável.” (CASTORIADIS, 1992, p. 19).

Segundo Verger (1990), as universidades medievais nasceram das chamadas escolas, existentes no século XII. Em sua maioria, esses centros escolares estavam localizados em cidades de grande importância e sempre próximos de algum estabelecimento religioso, como um mosteiro ou uma catedral.

Em determinadas regiões da Itália, havia escolas leigas (particulares) que ensinavam Artes liberais, Arte notarial e Direito Prático. No entanto, em todas as outras regiões da Europa, as escolas encontravam-se inteiramente nas mãos da Igreja, tanto no que diz respeito à sua organização quanto pelas matérias que eram ensinadas. O quadro docente das escolas era composto por eclesiásticos e destinado a formar jovens clérigos, porém estava autorizado a receber jovens nobres, que almejassem ter uma formação intelectual. Contudo, o nível de formação nas escolas era baixo. Em grande parte, elas ofereciam somente o ensino elementar, composto por leitura, escrita e cálculo, tendo como única finalidade preparar jovens clérigos para as atividades cotidianas da liturgia.

Foi com a chegada do chamado “Renascimento do século XII” que uma série de fatores contribuiu para a evolução das escolas e, assim, com a possibilidade de criação das universidades. Dentre esses fatores, podemos destacar: o aumento da tradução de obras clássicas de autores gregos e latinos, de modo que os alunos e os mestres tiveram acesso facilitado às mesmas; e o desenvolvimento urbano. Nesse sentido, não é possível desvincular a criação das universidades do surgimento das cidades.

O agrupamento das pessoas em cidades tem relevância, a partir do momento que os homens passam a se reconhecer em seus ofícios e criam vínculos profissionais. A cidade passa a ser um local de associação: homens que exercem o mesmo tipo de trabalho se unem,

para defender-se e apoiar-se. Assim, é possível identificar, ainda, as mudanças ocorridas na mentalidade da população, propiciadas com a criação das cidades. Verger (1990) aponta que:

[...] afirmavam-se como homens livres, tomavam consciência da originalidade de seu modo de vida, aprendiam a se unir, a preparar entre si, pela discussão, um programa, a resistir às autoridades locais, a negociar com elas a realização de seus pedidos e o acesso de sua comuna à autonomia [...] (VERGER, 1990, p. 28).

Outro fator de extrema relevância que viabiliza a constituição da universidade é o progresso da dialética. Nesse momento em que a quantidade das traduções de textos aumenta, há com a dialética a possibilidade de maior audácia e dinamismo na leitura dos textos. Nesse sentido, os métodos e os objetivos do ensino são alterados: o ensino não era mais realizado de forma introdutória à leitura da Sagrada Escritura e alcança uma finalidade desinteressada, com o objetivo de propor uma visão coerente do mundo. Com a dialética, há a possibilidade de se isolar de um grande número de conceitos, aspectos filosóficos e científicos, o que permitia aos intelectuais interrogar a si próprios, o mundo e Deus. Segundo Verger (1990):

Exatamente no momento em que o intelectual toma consciência da especificidade social de seu trabalho, que não se resume ao do clérigo ligado à sua igreja, descobre também que os métodos e a finalidade de sua pesquisa e de seu ensino são autônomos (VERGER, 1990, p. 30).

Em meados do século XIII, quando há uma multiplicação considerável de escolas na França e, sobretudo, quando há o nascimento de uma verdadeira organização corporativa de mestres e alunos, é que as criações da Universidade de Paris e posteriormente da Universidade de Bolonha são efetivadas. De acordo com Verger (1990, p. 32), “não criaram a universidade, mas apenas confirmaram instituições nascidas ‘espontaneamente’ do desenvolvimento de escolas, da tomada de consciência dos mestres, de seus esforços para unirem-se em uma corporação autônoma”.

Cabe destacar que as primeiras universidades possuem modelos institucionais e sistemas pedagógicos muito diferentes, por exemplo: em Paris e Oxford, as universidades, antes de tudo, eram associações de mestres ou federações de escolas. Nas regiões mediterrâneas, primeiramente, as universidades foram associações de estudantes, das quais os mestres eram, mais ou menos, excluídos. Os dois modelos possuíam fortemente a marca do controle da Igreja (CHARLE; VERGER, 1996).

Falamos da Universidade de Paris como advinda de uma criação espontânea, pelo fato da mesma ter surgido de uma evolução das escolas que existiam na época. Cabe aqui

destacar, que esta foi uma universidade marcada por diversas disputas no interior da própria Igreja: para o Bispo de Paris, os princípios de uma organização corporativa eram incompatíveis com um bom desenvolvimento de estudos. Juntamente com o Chanceler de Notre-Dame, ambos faziam questão de preservar seu domínio sobre os estudantes.

Por outro lado, o Papa mostrou-se mais complacente com a questão, não sem ter outros interesses envolvidos com tal apoio. Conforme Verger (1990, p. 35), havia no bojo dessa intenção: “[...] desejo de, graças às universidades, aumentar a centralização da Igreja, desejo de dotar a cristandade de grandes centros de estudos e de pesquisas religiosas ligadas ao Papado”. Podemos apreender que o desejo do Papado, no desenvolvimento das universidades na época, era de libertação das amarras de uma jurisdição local do bispo, para inserção nas amarras da Santa Sé.

Conforme análise de Verger (1990), desde sua forma mais embrionária, as universidades haviam sido deixadas a cargo da Igreja, levando em consideração que, no século XIII, os Estados não possuíam meios de assegurar a disciplina de uma universidade, se comparadas ao poder da Igreja.

No entanto, no período relativo ao século XIV, viabilizou uma mudança na relação das universidades com o Estado. Isso ocorreu devido à progressiva substituição das burocracias complexas do século XIII. Segundo Verger (1990):

Ao nível central, o estilçamento da antiga *Curia Regis* fez surgir serviços estáveis e especializados: a Chancelaria, o Tribunal de Contas, o Parlamento, etc. Ao nível local, os representantes do soberano foram assistidos por um número crescente de funcionários subalternos: lugar-tenentes, recebedores, procuradores, juízes de paz, etc. (VERGER, 1990, p. 116).

Essa modificação na estrutura dos quadros burocráticos dos Estados exigiu uma demanda maior de juristas devidamente qualificados, e a quantidade de universidades que havia, até então, não seria suficiente para satisfazê-la. Podemos acrescentar a essa questão, uma alteração relevante ocorrida quanto à figura do Príncipe e que, conseqüentemente, refletiu na função que deveria ser desempenhada pela universidade:

Não basta mais ser bom cavaleiro e bom cristão para ser um bom rei. Elementos novos, retomados da Antiguidade e veiculados pelo direito romano vieram acrescentar-se à definição ideal de soberano: sua autoridade devia ser onipresente; a legislação, a economia, a Educação, toda a vida do reino dependia de sua competência. O bom príncipe era também um homem

culto, eloquente, que se rodeava das opiniões dos filósofos [...] (VERGER, 1990, p. 116).

Diante da conjuntura que acima descrevemos, houve uma multiplicação das universidades criadas por príncipes, nos séculos XIV e XV, embora a grande maioria ainda precisasse ter sua fundação confirmada pelo Papa. A necessidade que o Estado tinha de obter funcionários qualificados, fez com que houvesse uma mudança da função, agora exigida da universidade. A finalidade de uma formação acadêmica não mais estava voltada para o conhecimento por si só, mas sim na busca por um saber utilitário, que servisse a um fim específico e lucrativo.

A partir de tal fato, podemos conjecturar que não era mais vantajoso ao Estado que as universidades estivessem ligadas, em demasia, à Igreja. Desse modo, o governo começa a controlar, de maneira firme, a autonomia das instituições universitárias, com o objetivo de reduzir qualquer tipo de privilégio. Segundo análise de Verger (1990, p. 128), “às corporações autônomas, centros de pesquisa, de ensino, frequentemente despedaçados por conflitos violentos, mas ricas por seu dinamismo e sua vida própria, haviam sucedido centros de formação profissional a serviço dos Estados”.

Embora tal controle tenha se tornado opressivo, conforme Charle e Verger (1996), os universitários obtiveram gratificações financeiras e garantias profissionais, em troca de sua integração com o Estado. No entanto, deveriam cumprir com certas determinações, tais como: ministrar um ensino ortodoxo, formar as futuras elites locais e contribuir com a ordem social e política estabelecida.

As instituições universitárias transformam-se de maneira significativa, no século XV. Para Verger (1990), o que ocorre pode ser descrito como um fechamento nas universidades, no sentido de que os homens de lei e os funcionários passaram a ter consciência de que formavam um grupo específico e procuravam se diferenciar dos demais membros da sociedade. Esse fechamento social das universidades tem como consequência a exclusão gradativa dos pobres, além de revelar a aristocratização na vida cotidiana universitária. Quanto ao fenômeno de fechamento das universidades, Verger (1990) faz a seguinte elucidação:

Sem falar da provável queda do nível do ensino, ele transformou a atitude dos professores diante de seu saber e de seu ofício. O gosto desinteressado pela ciência, o desejo de partilhá-la com outros, a confiança no valor fecundo da discussão desapareceram e, com eles, a ideia pela qual haviam

lutado os mestres dos séculos XII e XIII, de que todo homem que fosse capaz de fazê-lo tinha o direito de ensinar (VERGER, 1990, p. 148).

Ainda, no que tange à questão dos docentes, a extrema aristocratização das universidades e o desejo que os mesmos possuíam de integrar à classe nobre, fez com que a ideia de que o professor era um profissional do saber se tornasse irrelevante. Isso porque, no final da Idade Média, o fato de um nobre ter que trabalhar para se sustentar era algo que o rebaixava. Um professor, portanto, não poderia ensinar para sobreviver, visto que essa ideia era contraditória, ao modo de vida, então, almejado.

Essa transformação da ideia de universidade e da função do professor, ocorridas ao final da Idade Média, articula-se com o que Castoriadis (1987, p. 149) denomina de significação imaginária social, afirmando que: “a ela correspondem novas atitudes, valores e normas, uma nova definição social da realidade e do ser, daquilo que conta e daquilo que não conta”. Segundo Castoriadis (1987), a partir do século quatorze, podemos considerar que existe uma tendência, que se revela com: o nascimento e a expansão da burguesia, o interesse obsessivo e crescente pelas invenções e descobertas, a progressiva dissolução da representação medieval do mundo e da sociedade, a Reforma, a matematização das Ciências, enfim, com a junção de todos esses fatores associados à ideia de que o crescimento ilimitado das forças produtivas é o objetivo central da vida humana.

Ainda, em meados do século XV, há o surgimento mais explícito de críticas aos limites da escolástica nas universidades. Limites estes que impediam o desenvolvimento de intelectuais no interior das universidades. Segundo Charle e Verger (1990, p. 29), “no final da Idade Média, os heréticos e até alguns fieis ávidos por reformas religiosas começavam a criticar com severidade a arrogância dos mestres, o rigor inumano dos canonistas, a aridez e o palavrório estéril dos teólogos”.

Essa insatisfação referente à cultura não atinge somente as universidades. De maneira geral, pode ser vista na política, na religião e nas artes, e marca a transição da Idade Média para o Renascimento. De acordo com Trindade (1999):

O epicentro da Renascença é a Itália do *Quattrocento* e *Cinquecento* sob a impulsão das repúblicas de Veneza e Florença dos Médicis e dos Papas. O desenvolvimento das universidades de Florença, Roma e Nápoles e da Academia da Neo-Platônica serão centrais para o fim da hegemonia teológica e o advento do humanismo antropocêntrico (TRINDADE, 1999, p. 08, grifo do autor).

As universidades proliferaram-se de maneira considerável, no século XV. Tal fato deve-se tanto à sua transferência definitiva da Igreja para o Estado quanto à Reforma Protestante. Segundo Charle e Verger (1990), o fato de o Estado ter agora o domínio das universidades foi facilitado por fatores econômicos, já que eram raras as instituições que possuíam recursos próprios para a sua subsistência. Além disso, era o Estado que tinha o controle dos recém-saídos das universidades, pois reservava para eles um determinado número de empregos no clero ou no quadro jurídico.

Conforme Trindade (1998), a Reforma e a Contra-Reforma introduziram um corte religioso radical entre as universidades. A reforma protestante luterana, com seus desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompe com a hegemonia tradicional da Igreja e provoca uma reação contrária através da Contra-Reforma. Tem-se, como consequência, conforme análise de Charle e Verger (1996, p. 43), que “a Reforma e as lutas confessionais que a seguiram levaram tanto os Estados protestantes a dotarem-se de uma rede própria de estabelecimentos de Ensino Superior, quanto a Igreja Católica a multiplicar as universidades novas [...]”.

O que podemos concluir acerca dos rumos que a universidade tomou, ao final da Idade Média, é que se antes havia “o gosto desinteressado pela ciência, o desejo de partilha com outros, a confiança no valor fecundo da discussão” (Verger, 1990, p. 148), no final do século XV, houve o aparecimento da visão funcional da universidade. Conforme Minogue (1981), a Educação agora deveria ser uma preparação para a vida, ou seja, direcionada a suprir as necessidades dos quadros do Estado.

Como consequência, há uma forte exigência por formações profissionais mais eficazes e precisas, por parte da população. Segundo Minogue (1981), essa exigência foi respondida com a criação de um grande número de Academias de Artes e Ciências, Escolas de Comércio, Seminários, Institutos Técnicos e Politécnicos, com o objetivo de difundir um conhecimento útil. Nesse sentido, Charle e Verger (1996) esclarecem que:

Os Estados e as próprias profissões tomaram cada vez mais consciência de que apenas os títulos universitários não garantiam por si mesmos uma verdadeira competência. Além do mais, o progresso das Ciências e das Técnicas ampliou o campo das competências úteis, ultrapassando o antigo quadro das faculdades. Se não se pretendia abandonar a formação profissional à iniciativa privada, era preciso organizá-la (CHARLE; VERGER, 1996, p. 66).

É de acordo com tais preceitos que podemos opor as funções atribuídas às novas universidades, em relação às antigas, como: “profissionalização claramente comprometida, laicização completa do pessoal docente, controle do Estado do recrutamento e da gestão [...]” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 66).

No que se refere às expressões de heteronomia existentes na Idade Média, o que podemos inferir é que, desde o início da criação das universidades, fizeram-se presentes. Primeiramente, porque foram instituições que “cresceram em solo religioso. Isto porque a religião cristã foi a primeira a fornecer uma oportunidade institucional a uma classe de homens, cujo temperamento os teria distanciado do mundo.” (MINOGUE, 1981, p. 29).

Como já descrito no presente item, apesar de as universidades, desde seu início, estarem subjugadas ao poder religioso, de forma associativa, a comunidade universitária medieval exerce um importante papel, no intuito de regulamentar seus próprios estatutos, assegurar proteção diante de ameaças das autoridades locais e regulamentar o exercício autônomo de sua atividade. No entanto, cabe destacar que essa autonomia era limitante, pois se tratava de uma “autonomia” concedida pelas autoridades religiosas, a fim de reforçar sua capacidade de intervenção.

2.3 As Significações Imaginárias Sociais e a expansão ilimitada do domínio racional capitalista

Neste tópico, objetivamos elucidar como o período moderno caracterizou-se por fazer coexistir duas Significações Imaginárias Sociais, ao mesmo tempo, opostas e tensas: a autonomia e a expansão ilimitada do domínio racional. A partir do momento que o Capitalismo encarna a significação da racionalidade como expressão máxima, a totalidade da vida em sociedade passa a ser por ela governada: “[...] todas as atividades humanas e todos seus efeitos chegam, mais ou menos, a ser considerados como atividades e produtos econômicos ou, no mínimo, como essencialmente caracterizados e valorizados por sua dimensão econômica.” (CASTORIADIS, 1997, p. 94).

Houve, no entanto, uma tentativa de ocultar essa face de extrema monetarização produzida pelo Capitalismo, através de sua glorificação. A exaltação ao Capitalismo ocorre no momento em que o mesmo assume uma caracterização de triunfo da razão, sob a Época das Trevas encarnada pela Idade Média. Obviamente, as Universidades assumem e refletem as

peculiaridades econômicas, políticas e sociais desse período. Sobretudo, pelo fato da criação dos Estados nacionais estarem vinculados ao desenvolvimento do Capitalismo e seu ideário de racionalidade.

Segundo Castoriadis (1982), o mundo moderno tem como característica impulsionar a racionalização ao seu extremo. Isso faz com que os costumes, as invenções e as Significações Imaginárias Sociais do Período Medieval lhe pareçam estranhas e primitivas. Justamente por isso, Castoriadis (1992) manifesta o fato da utilização do termo moderno, em sua concepção, ser uma nominação egocêntrica, pois ao dizer que “nós somos os modernos, tendemos a anular todo desenvolvimento ulterior legítimo.” (CASTORIADIS, 1992, p. 15).

Embora esboce certas críticas a essa questão, Castoriadis afirma que não é sua intenção propor um novo nome para esse período, apenas pretende revelar os critérios que orientaram sua própria escolha de periodização. Nesse sentido, utilizaremos aqui a denominação modernidade, ao nos referirmos ao período relativo aos anos de 1750 a 1950. Desse modo, considerando os postulados castoriadianos, a importância dos períodos históricos deve ser analisada, considerando as significações imaginárias que dominaram cada época.

O que podemos inferir é que, na forma de vida moderna, há uma obsessão pela racionalidade, o que se constitui em imaginário, pois não há um objetivo ou finalidade que tenha justificativa plausível. Explícitando melhor esta ideia, Castoriadis (1982) assevera que:

A pseudo-razionalidade moderna é uma das formas históricas do imaginário; ela é arbitrária em seus fins últimos, na medida em que estes não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim, visando somente uma racionalização formal e vazia [...] o mundo moderno é atormentado por um delírio sistemático - do qual a autonomização da técnica desencadeada, e que não está a serviço de nenhum fim determinável, é a força mais imediatamente perceptível e a mais diretamente ameaçadora (CASTORIADIS, 1982, p. 188).

A economia, com sua expressão máxima no consumo, permite constatar como o domínio do imaginário, de maneira explícita, faz-se presente no cotidiano. Pensemos, por exemplo, em como as necessidades produzidas pela sociedade moderna possuem uma característica sem lógica, não natural. A aceleração do processo produtivo, marcado pelo Capitalismo, permite criar e satisfazer necessidades antes inimagináveis. Na visão de Castoriadis (1982, p. 189), “[...] o funcional está suspenso no imaginário: a economia no

capitalismo moderno só pode existir, na medida em que ela responde às necessidades que ela mesma confecciona”.

As duas Significações Imaginárias Sociais do Período Moderno coexistem sob os princípios norteadores da Razão. Por um lado, os movimentos social-históricos, ocorridos em busca de autonomia social e individual, valem-se da Razão como uma arma contra a tradição e a favor da possibilidade e do direito dos indivíduos encontrarem em si mesmos os princípios norteadores de suas vidas; Enquanto, na concepção capitalista, a Razão encontra seu sentido no critério da expansão ilimitada da racionalidade.

O significado do termo autonomia, na obra de Castoriadis está relacionado à possibilidade de manifestação e capacidade de questionamento das instituições, e das significações estabelecidas na história das sociedades. Na visão de Castoriadis (1997), esse questionamento do instituído ocorreu apenas em dois momentos da história: primeiramente, na Grécia Antiga, com o nascimento da Democracia e da Filosofia; e, posteriormente, na Europa, depois do período heterônimo, representado pela Idade Média.

Mais detalhadamente, Castoriadis (1992) caracteriza o Período Moderno de Época Crítica e, nesse sentido, evidencia que:

Uma virada decisiva opera-se no século XVIII; essa virada toma consciência de si mesma com as Luzes, e continua até as duas guerras mundiais do século XX. O projeto da autonomia radicaliza-se no campo social e político, assim como no intelectual. As formas políticas instituídas são questionadas; formas novas, implicando rupturas radicais com o passado são criadas. À medida que o movimento se desenvolve, a contestação invade outros domínios, além do campo estritamente político: as formas de propriedade, a organização da economia, a família [...] (CASTORIADIS, 1992, p. 19).

Para Castoriadis, os fatos históricos que embasaram o projeto de autonomia, ocorridos na Europa e que se propagaram para o mundo, têm relação com as Revoluções Francesa e Inglesa, tendo como base a proliferação das ideias Iluministas. Cabe destacar que, o radical rompimento com as significações que permeavam a Idade Média tinham como objetivo “libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam ao tradicionalismo ignorante da Idade Média que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas, da irracionalidade que dividia os homens [...]” (HOBSBAWAM, 1961, p. 15).

Conforme Hobsbawm (1961), com exceção da Grã-Bretanha, as monarquias absolutas reinavam em quase todos os Estados da Europa. O que colocou fim nas relações agrárias, feudais e no absolutismo monárquico foi a Revolução Francesa, com influência da

Revolução Industrial britânica. Para Castoriadis, o que possibilitou essa ruptura e a emergência de uma nova forma social-histórica foi o potencial de criação humano. Para o filósofo grego, nós somos testemunhas diretas de tais criações, “a *polis* democrática da Grécia antiga; ou, mais ainda, do Capitalismo ocidental; ou ainda mais, da burocracia totalitária na Rússia após 1917.” (CASTORIADIS, 1987, p. 239).

A emergência do Capitalismo, na Europa Ocidental, não deve ser explicada através de uma abordagem que seleciona quais foram os fatores favoráveis à emergência desse acontecimento. Essa é uma ideia de F. Von Hayek, criticada por Castoriadis, pois Hayek aplica uma teoria darwiniana às formas sociais da história:

A sociedade capitalista teria provado sua excelência – sua superioridade – por seleção darwiniana, pois teria se revelado a única capaz de sobreviver na luta contra as outras formas de sociedade. Além do absurdo da aplicação do esquema darwiniano às formas sociais na história e da repetição da falácia clássica (a sobrevivência dos mais aptos é a sobrevivência dos mais aptos a sobreviver; a dominação do Capitalismo mostra simplesmente que ele é o mais forte, e até mesmo no sentido mais bruto e brutal deste termo, e não que seria o mais racional) [...] (CASTORIADIS, 1997, p. 96).

Para Castoriadis (1987), o que ocorreu na Europa, entre os séculos XII e XVII, não foi uma produção acidental de um grande número de variedades de sociedades, seguida da eliminação de todas as que seriam inaptas, restando uma única forma social eficiente, que seria o Capitalismo. Para elucidar a emergência do Capitalismo, na Europa Ocidental, é preciso considerar que houve uma união de diversos fatores, que conspiraram para um único resultado.

Centenas de burgueses dedicam-se a acumular. Milhares de artesãos arruinados e camponeses famintos encontram-se disponíveis para trabalhar nas fábricas. Alguém inventa a máquina a vapor, um outro, um novo tipo de tear. Filósofos e físicos tentam pensar o universo como uma grande máquina e descobrir suas leis. Reis continuam a submeter e a castrar a nobreza e criam instituições nacionais. Cada um dos indivíduos e dos grupos em questão persegue seus próprios fins, ninguém visa à totalidade social como tal (CASTORIADIS, 1982, p. 59).

As questões acima descritas servem de base para o entendimento da ascensão do Capitalismo nas sociedades ocidentais. Agora, vejamos o conjunto de fatos e movimentos que permitiram a extensão ilimitada do domínio racional no Capitalismo.

Primeiramente, no que tange à racionalização, ela expressa uma tendência para a dominação, que podemos associar a um dos traços da psique singular, que é a aspiração à

onipotência. Esse impulso à dominação visa à totalidade da sociedade, pretende realizar-se na Educação, no consumo e, como veremos no subitem seguinte, nas instituições universitárias. Outra característica do impulso à dominação, é que ele faz uso de um conteúdo particular e específico: “o da maximização/ minimalização, isto é, da extremização, se é possível forjar esse termo, a partir das matemáticas.” (CASTORIAIS, 1997, p. 100). O que podemos inferir é que esse impulso para a dominação é dotado de meios novos, de um caráter especial para se efetivar, utilizando a racionalização.

A partir de tais esclarecimentos, precisamos elucidar quais fatores foram essenciais para o desenvolvimento da significação imaginária central do Capitalismo. Nesse contexto, podemos destacar: a aceleração da mudança técnica ocasionada pela eclosão científica, que começa antes do Renascimento e se intensifica com um recente movimento autônomo da tecnociência, cujo objetivo é a progressiva eliminação do papel do homem na produção; o nascimento e a consolidação do Estado Moderno, paralelamente ao desenvolvimento do Capitalismo - esse Estado Absolutista substitui o caótico domínio feudal por um Estado organizado em hierarquia burocrática; ainda, nesse sentido, a criação do Estado Moderno é de extrema importância, tanto no que tange à economia quanto do ponto de vista jurídico; outro fator significativo é a transformação antropológica do homem em um homem econômico, empresário (CASTORIADIS, 1997).

Pensando no exposto até o presente momento, é preciso esclarecer como as modificações do Período Moderno aplicaram-se à concepção de universidade. Segundo Goergen (2000), o Período Moderno buscou de todas as formas fundamentar a universidade em bases racionais que, derivadas da Filosofia Iluminista, teriam como objetivo conceder espaço a um modelo de Ciência que se tornaria padrão.

2.4 Reflexões sobre a Universidade Moderna

Ao discorrermos acerca da expansão ilimitada da racionalidade, é possível entender que esses elementos invadem a instituição da sociedade, quando sua utilização é conveniente para ela. A esse respeito, Castoriadis (1987) exemplifica o caso das Monarquias Absolutistas terem criado o aparelho do Estado Moderno e o centralizado, de tal modo, para servir ao poder absoluto do Monarca, portando o ideal da dominação, a fim de legitimar a racionalidade capitalista.

Assim, a reflexão que nos propomos a explicitar, no presente tópico, é que a modernização da universidade não tinha como objetivo simplesmente libertá-la das amarras da Igreja, tornando-a laica, mas sim submetê-la aos interesses do Estado, formando os quadros profissionais que ele necessitava. Cabe destacar que o surgimento da universidade moderna tem um fator econômico envolto em sua criação, pois “[...] ao contrário de outras instituições que podiam viver com bases em recursos derivados de seus próprios *métiers*, a universidade necessitava de recursos externos, passando a depender de recursos públicos, administrados pelo Estado.” (GOERGEN, 2000, p. 118, grifo do autor).

Os conceitos de Razão e Estado adentram as universidades e tornam-se os eixos estruturantes dos quais irão derivar os modelos de Universidade de Humboldt, na Alemanha, e a Universidade Napoleônica, na França. Ao analisar a concepção desses dois modelos de Ensino Superior, é possível a verificação de que as novas intenções da universidade caminham em direção à sua nacionalização, estatização e abolição do monopólio corporativo dos professores (TRINDADE, 2000).

Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe definitivamente com a tradição das universidades medievais e renascentistas, e constitui-se subordinada a um Estado nacional. No ano de 1806, Napoleão funda a Universidade imperial, em um contexto de completa hegemonia: era uma instituição subdividida em Academias Profissionalizantes, tendo como função exclusiva o ensino e a Educação pública, em todo o Império. Nesse contexto, a universidade napoleônica torna-se um poderoso instrumento para criar quadros necessários para a sociedade e para difundir a doutrina do Imperador.

Desse modo, a Universidade francesa tornou-se um instrumento do poder do Imperador. “Não foi a troco de nada que Napoleão fechou as universidades francesas, tradicionalmente ligadas à Igreja, criando um sistema de faculdades que pouco lembrava as tradicionais, mas que em compensação era monopólio do Estado.” (GOERGEN, 2000, p. 117-118). De acordo com o que nos aponta Trindade (2000), o sistema de ensino francês era dividido em faculdades profissionais isoladas: Direito, Medicina, Ciências Técnicas, etc. Esse sistema estatal de Napoleão foi de extrema relevância e eficiência para formar quadros profissionais.

A orientação básica da universidade napoleônica era a utilidade e não a ciência neutra e independente, como era o caso da universidade alemã. O investimento do Estado francês na universidade deveria ter como retorno a formação de profissionais úteis à sociedade. Na universidade francesa, a ciência jamais é um objetivo, mas sempre um meio de preparação para o exercício profissional. A universidade deveria contribuir para fixar e ampliar

o poder do Estado napoleônico, o que justificava que ele a financiasse (GOERGEN, 2000, p. 119).

A partir do exposto, notamos que as universidades napoleônicas foram exemplo de extrema eficiência na formação dos quadros profissionais de que o Estado necessitava. Paralelamente ao modelo francês, cabe destacar o modelo de universidade alemã, onde os fatos ocorreram de maneira distinta, pois “[...] esta se posicionou a favor das ideias autonomistas de Schleiermacher contra as estatizantes de Fichte, optando desde seu surgimento, pelo ideal da autonomia do saber, indiferente às suas possíveis instrumentalizações pelo Estado.” (GOERGEN, 2000, p. 118).

Cabe considerar a importância da nomeação do sábio Humboldt, em 1809, para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior, que garantiu a liberdade dos cientistas e sob a proteção do Estado, da qual dependia seu orçamento anual.

Em contraposição ao modelo francês, o modelo de ensino alemão era organizado, de maneira integrada, pelas faculdades de Direito, Medicina e Filosofia. O modelo de metodologia predominante era o seminário, realizado através de uma pedagogia integradora dos exercícios filosóficos, históricos e orientalistas (TRINDADE, 2000).

Na concepção alemã, os conhecimentos produzidos nas instituições universitárias deveriam ter como função orientar criticamente o Estado, assim como suprir as necessidades da sociedade. O uso que seria feito dos conhecimentos advindos das pesquisas universitárias, não era um assunto de âmbito acadêmico. Tal concepção fornece embasamento à neutralidade da Ciência e a exime de qualquer responsabilidade de seus usos (GOERGEN, 2000).

Na opinião de Trindade (2000), no que diz respeito às universidades e sua relação com a Ciência, trata-se de uma questão política, considerando a ideia de que todo saber que se prova eficaz é sinônimo de poder. O sistema científico organiza-se e desenvolve-se baseado nas políticas governamentais. Contudo, nesse sentido, o grande problema que se impõe é o uso dos homens em nome da Ciência e por seu intermédio, visando o desenvolvimento.

O modelo inglês, tendo por principais representantes as universidades de Cambridge e Oxford, segundo Schwartzman (2014), tinha por base as associações em *colleges* autônomos e como centro de seus objetivos formar a elite política, econômica e administrativa do Império britânico. Na verdade, o sistema de ensino inglês manteve-se voltado à formação de elites até a década de 1960. A situação somente alterou-se com a introdução de uma rede de escolas

politécnicas e *colleges* públicos, sistema este, ainda assim, desagregador e que só foi unificado em 1990.

Outro modelo de grande destaque é o norte-americano que, apesar de poder ser considerado uma extensão do modelo inglês, trouxe diversas inovações importantes, refletidas de maneira pontual no modelo de Ensino Superior brasileiro. Universidades como Harvard, Yale e Columbia também possuem como base os *colleges* independentes do modelo inglês. Em meados do século XIX, os Estados americanos começaram a doar terrenos para construção de universidades, que tinham por função o ensino de Agricultura, Tática Militar, Artes Mecânicas, Estudos Clássicos de Letras, Humanidades e Artes; ensinamentos estes, voltados à população mais pobre.

A essa inovação institucional, as principais universidades americanas, acrescentaram, já no século XIX, uma outra: a das faculdades de pós-graduação, que estabeleceram as carreiras de formação de pesquisadores e doutores e foram decisivas para os Estados Unidos assumirem a hegemonia da produção científica e tecnológica mundial [...] as universidades estadunidenses mais tradicionais se constituíram e se mantiveram como instituições independentes, dotadas de patrimônio próprio (SCHWARTZMAN, 2014, p. 24).

O que gostaríamos de explicitar, nesse tópico, é que a partir do momento que a universidade moderna encarna a significação do Capitalismo de expansão ilimitada da racionalidade, as necessidades do Estado com relação à universidade passam a ser de fornecimento de profissionais qualificados, objetivando o aumento de lucros. Nas universidades públicas brasileiras, a busca de implementação do modelo norte-americano ocorreu de forma mais explícita, no início do ano de 1960, com a imposição da Ditadura Militar. Características advindas da grande empresa capitalista foram implantadas na universidade: a organização e a avaliação começaram a ser feitas em função da produtividade, e o trabalho dos servidores é organizado, segundo a racionalidade e fragmentando funções.

3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS

No presente capítulo, não intencionamos narrar linearmente a história do Ensino Superior brasileiro, mas sim identificar, através de fatos históricos, os acontecimentos que modificaram suas concepções, em cada período sócio-histórico até a concepção de universidade contemporânea, subordinada e concebida a partir de significações que a definem como uma empresa.

No Brasil, é importante frisar que o Sistema de Educação Superior é composto por um conjunto de instituições diversificadas, que divergem quanto à sua organização e à sua natureza administrativa. No que diz respeito à organização acadêmica, temos: as instituições universitárias, que são as universidades, os centros universitários e centros federais de Educação; e as instituições não universitárias, compostas pelas faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas e institutos. No que tange à sua organização administrativa, as instituições de Ensino Superior podem ser públicas ou privadas (BARROSO; NOGUEIRA; NUNES, 2011). Consideramos relevante realizar essa demarcação, no sentido de melhor esclarecer o objeto da presente pesquisa, que são as universidades como Instituições de Ensino Superior Públicas.

Ainda, no presente capítulo, discorreremos acerca da concepção de universidade, engendrada pelo governo militar brasileiro e voltada substancialmente para a formação de profissionais. Nesse período, a universidade adaptou seus currículos, programas e atividades, de modo a garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Essa alteração, em busca de adaptação, pode ser visualizada através da análise de documentos produzidos na época. É possível inferir que as Significações Imaginárias Sociais em torno da ideia de universidade são modificadas em cada decreto, legislação e medida provisória, em função do que o discurso dominante considera apropriado.

3.1 Origem e expansão do Ensino Superior brasileiro

Em suas raízes, o Ensino Superior brasileiro tem as marcas deixadas pela colonização portuguesa. De modo que, conforme análise de Schwartzman (2014), distintamente dos espanhóis, os portugueses não pensavam no Brasil como um lugar conveniente para levar suas instituições, mas somente como um território de exploração; portanto, não criaram universidades nem escolas e, tampouco, permitiram o funcionamento da imprensa.

Cabe considerar que Portugal foi um país tardio, o que refletiu diretamente em sua Colônia. Conforme Alves (1991), Portugal sentiu os efeitos da influência do Iluminismo tardiamente, e ainda no século XVIII, a burguesia portuguesa não combatia frontalmente as forças feudais. Era uma burguesia débil, vacilante que se via impedida de expressar suas aspirações progressistas, assim os intelectuais lusitanos procuravam suprir o vazio deixado por essa burguesia, cujos deslizes resultaram no desenvolvimento lento das forças produtivas de Portugal.

Segundo Cruz Costa (1967), Portugal cultivou uma característica apenas mercantil no Brasil, fazendo de sua Colônia uma empresa para o homem branco. A empresa brasileira tinha como atributo reunir uma natureza generosa em recursos aproveitáveis para produção de bens de valor comercial, assim como tinha a mão de obra disponível para a execução de tais trabalhos, destacando que essa mão de obra se formou a partir da apropriação de raças consideradas inferiores pelos europeus: os índios e os negros. É com interesse voltado ao exterior e sem dar atenção a questões que não tivessem relação com o comércio, que se organizou a sociedade e a economia brasileira.

Nesse sentido, Teixeira (1982) destaca o fato de a Educação existente no Brasil-Colônia ser exclusivamente voltada à formação das elites, do clero e da nobreza. A abertura da Universidade de Coimbra a estudantes brasileiros foi feita intencionando reforçar a lealdade brasileira, em relação à Coroa Portuguesa.

Com a proibição da criação de universidades na Colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000, p. 152).

A Educação no Brasil ficou primeiramente sob a responsabilidade dos Jesuítas que, como representantes da Igreja Católica, mantinham os mais importantes colégios nos centros urbanos, para o ensino das Primeiras Letras, Ensino Secundário e Superior.

Na Colônia, o ensino ministrado pelos Jesuítas era completamente alheio à realidade do Brasil, na época, pois era:

Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil na época. [...] a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino foi assim, conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1986, p. 34).

A questão educacional, nesse período, estava a serviço da classe rica, que via na Educação uma forma de cultivar as coisas do espírito, sendo uma Educação literária, humanística, com a função imaginária de dar brilho à inteligência. A essas pessoas era conveniente a formação intelectual (ainda que limitada), pois não havia o risco de perturbarem a estrutura vigente; eram submissos aos imperativos do meio social e caminhavam juntamente a ele.

No ano de 1759, os padres Jesuítas foram expulsos de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil. Tal fato ocorreu, pois havia uma tentativa de submeter todas às instâncias ao poder do Rei; a Companhia de Jesus tinha sua obediência direta ao Papa, o que ocasionou um conflito com os bispos, estes sim subordinados ao Rei. Assim sendo, as ordens religiosas que não aceitaram tal sujeição foram banidas de Portugal e de suas Colônias.

Conforme Cunha (2007), a expulsão dos Jesuítas afetou diretamente o campo educacional no Brasil, acarretando a destruição de todo um sistema de ensino (ainda que deficitário, em diversos aspectos, os padres Jesuítas acabaram por ministrar uma Educação Básica à população). A extinção da organização escolar dos Jesuítas não veio acompanhada de qualquer medida que pudesse amenizar esses efeitos. Se antes o ensino era sistematizado e organizado, seguindo uma pedagogia consistente, agora, o ensino era fragmentado na pluralidade de aulas dispersas e isoladas. Em 1776, frades franciscanos criaram um Curso Superior no Convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro, tendo como base um sistema de ensino organizado, seguindo os moldes da Universidade de Coimbra.

Nesse mesmo período, no ano de 1800, é criado um estabelecimento de ensino no Seminário de Olinda, em Pernambuco, cabendo aqui destacar a importância exercida pelo ensino ministrado nesse Seminário, sob o comando do Bispo de Olinda, Azeredo Coutinho. Alves (1991) aponta, em sua tese intitulada: “O pensamento burguês e o plano de estudos no

Seminário de Olinda”, a relação existente entre o Seminário de Olinda e a Revolução Pernambucana de 1817. Para o autor, o Seminário de Olinda foi viabilizado no Século das Luzes e pode ser considerado como uma manifestação típica do pensamento burguês no país, uma manifestação típica do Iluminismo, obviamente que sob as condições históricas concretas de um Brasil ainda colonial.

O Seminário de Olinda teve um curto período de vida, tendo atingido seu ápice no ano de 1817, ano em que foi deflagrada a Revolução Pernambucana. Embora de caráter eminentemente liberal, nessa fase de intensas mudanças, o próprio liberalismo ampliou-se para novas áreas de manifestação, o que extrapolou os limites impostos por Azeredo Coutinho. Conforme Alves (1991):

As liberdades individuais passavam a ser reivindicadas contestando quaisquer formas de cerceamento, inclusive as prerrogativas do soberano absoluto [...] Os padres, que constituíam a força norteadora desse amplo movimento de radicalização do pensamento burguês, inspiravam-se, agora, em intelectuais ligados à Revolução Francesa, como Rousseau e Condorcet [...] é de se destacar, que o ideal pedagógico do Bispo de Olinda, antagonizou-se com os resultados práticos atingidos pelo Seminário de Olinda (ALVES, 1991, p. 177).

O ideário imbuído na criação do Seminário por Azeredo Coutinho estava focado em uma estratégia de recuperação do reino português, ou seja, um reino unificado sob a autoridade de um monarca absoluto e, nesse sentido, qualquer iniciativa de independência era considerada crime grave. O fato de terem surgido ideias revolucionárias e questionadoras no interior desse estabelecimento de ensino permite-nos identificar a noção de Castoriadis de projeto de autonomia, isso porque, para ele, autonomia não é clausura, mas a abertura, a possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, que caracteriza os seres heterônomos. “É a possibilidade de por em questão – não de modo aleatório ou às cegas, mas sabendo o que se faz – suas próprias leis, suas próprias instituições [...]” (CASTORIADIS, 1987, p. 420).

Esse questionamento do instituído é encarnado pelos professores do Seminário, pelos egressos e até mesmo pelos alunos, que participaram ativamente das articulações pela independência e pela instauração do Regime Republicano no Brasil. Um dos líderes mais engajados no movimento de 1817 foi o Padre João Ribeiro, professor de Desenho. O objetivo da Revolução de obter a independência de Pernambuco sob um regime republicano foi frustrado, e os revolucionários permaneceram no poder por menos de três meses; no entanto, esse é um movimento que abalou a segurança da Coroa, frente aos seus súditos.

Pensando também no projeto de autonomia, temos o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, criado em 1750, pelo primeiro bispo de Mariana, Dom Frei Manuel da Cruz. Esse estabelecimento de ensino foi criado com o objetivo de aprimorar a formação dos clérigos, assim como de evitar que os moradores de Minas Gerais precisassem enviar seus filhos para estudarem em Portugal. Entre seus ex-alunos estão o Cônego Luís Vieira da Silva, Inconfidente mineiro, e o Padre Domingos dos Santos Xavier, irmão e preceptor de Tiradentes.

Alterações relevantes quanto ao ensino ocorreram somente com a transferência forçada da Corte portuguesa para o Brasil, período em que as primeiras instituições de Ensino Superior foram criadas. A tentativa era de uma igualação à organização das escolas profissionais francesas, mantidas e supervisionadas pelo Estado: a Real Academia Militar, no Rio de Janeiro, tinha como finalidade formar oficiais e engenheiros civis e militares, para a defesa militar do Brasil; as Escolas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, eram voltadas para a formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha; e as Escolas de Direito de Recife e São Paulo, eram voltadas para atender a outras necessidades da Corte. No mesmo período, foram criados Cursos Técnicos na Bahia, entre eles: Agricultura, em 1812; Química, em 1817, que abarcava Química Industrial, Geologia e Mineralogia; Desenho Industrial, em 1818; e Economia. No Rio de Janeiro foram fundados o Laboratório de Química, o Curso de Agricultura e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (FÁVERO, 1977).

Conforme Fávero (1977), essas escolas tinham como traço característico seu caráter profissionalizante e o fato de terem sido criadas e organizadas como um serviço público, mantido e controlado pelo governo. Essas escolas nasceram e foram estruturadas com um objetivo comum: serem práticas e imediatistas, visto que iriam preparar as pessoas para desempenhar funções importantes na Corte.

A tentativa de criação de cursos profissionais à imagem dos modelos franceses teve tamanha influência que, no período imperial, a Assembleia Legislativa recusou a aprovação de quarenta e dois projetos de universidade. O argumento utilizado era de que o Brasil deveria manter suas escolas especiais, pois o ensino deveria ser feito através da Especialização. A ideia de uma universidade era obsoleta e o Brasil, como um país jovem, não poderia retroceder (CUNHA, 2007).

Nesse mesmo sentido, Schwartzman (2014) destaca o fato curioso de que, mesmo com a forte influência inglesa na América Latina, nenhuma de suas universidades seguiu esse

modelo. Talvez porque havia autonomia das universidades, na Inglaterra, com relação à Coroa, e também pela dificuldade de entendimento dos sistemas de *colleges* ingleses.

Com a proclamação da Independência do Brasil ocorrida em 1822, surge a questão da formação de quadros, que serviriam à burocracia do novo Estado. A criação dos cursos jurídicos ocorreu em 1.º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano.

Segundo Moreira (1960), a implantação desses dois cursos no Brasil é de suma importância, pois passam a influenciar a formação de elites e a mentalidade política do Império. Além de constituírem centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, e de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. No entanto, é preciso considerar que o que interessava realmente eram a manutenção e legitimação da dominação pelas classes altas.

No ano de 1837, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II, que tinha por atribuição ministrar o Ensino Secundário. Embora fosse uma Escola Secundária Estatal, o decreto de sua fundação permitia a cobrança de honorários dos alunos, o que fazia com que fosse uma instituição predominantemente frequentada pela elite da época. Cabe ressaltar que o ensino fornecido no Colégio Pedro II conferia o diploma de Bacharel em Letras aos seus alunos. Esse título garantia a matrícula nas instituições de Ensino Superior do Império, independentemente da prestação dos exames preparatórios. É possível apreender, através do que ocorria no Colégio Pedro II que, desde o início, o Ensino Superior no Brasil é voltado para a classe rica brasileira.

Ao final do período Imperial, havia no Brasil seis estabelecimentos de Ensino Superior e nenhuma Universidade. Mesmo com a Proclamação da República, as tentativas de criação são frustradas e só vem a ocorrer, de fato, no ano de 1930, com a Universidade do Rio de Janeiro. No entanto, é preciso lembrar que a Proclamação da República propiciou iniciativas de criação de Instituições de Ensino Superior em alguns Estados. No entanto, em três deles surgiram universidades que tiveram vida curta: a Universidade de Manaus, criada em 1909, auge da prosperidade do ciclo da borracha; a Universidade de São Paulo, em 1911; e, em 1912, a Universidade do Paraná.

No ano de 1920, é instituída a Universidade do Rio de Janeiro. O Decreto n.º 11.530 aponta especificamente sobre a instituição universidade, em seu art. 6.º, estabelecendo que: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica

e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. Desse modo, em 07 de setembro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no Decreto de 1915.

Assim sendo, a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil, com status de universidade, é criada, como resultado da junção de três faculdades tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. Importa lembrar que esse modelo de junção de faculdades, já pré-existentes e que formariam uma universidade, serviu de modelo na criação de diversas outras instituições superiores no Brasil (FÁVERO, 2006).

Segundo Cunha (2007), a solução encontrada para a criação da universidade não foi bem recebida, pois surgiram críticas quanto à falsidade do título, atribuído a um conjunto de escolas tão isoladas como antes, contendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades, sem manter nenhum vínculo umas com as outras. Embora tais críticas pudessem ter sido feitas à época, o que disso podemos inferir é que a criação da universidade do Rio de Janeiro teve o mérito de reavivar o debate sobre as questões universitárias no país. Para Fávero (2006):

Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 22).

Na década de 1920, a Educação passou a ser objeto de grande preocupação dos intelectuais brasileiros, no entanto, os mesmos não protagonizavam o cenário republicano do Brasil, pois eram todos mantidos afastados das decisões. Segundo Schwartzman (2011), havia dois grupos distintos de pessoas preocupadas com os rumos da Educação no Brasil.

De um lado, pioneiros da Educação Nova, encontrava-se o grupo formado por: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Venâncio Filho, Heitor Lira, Almeida Júnior, Lourenço Filho outros. Para esses educadores, os problemas brasileiros começariam a ser resolvidos quando o sistema educacional se expandisse e se modernizasse, tornando-se mais racional. No ano de 1932, o grupo redige o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No referido documento, o grupo defendia a Educação leiga, a criação de um sistema nacional de Educação, conforme normas estabelecidas pelo governo federal e a atribuição de um papel

central ao Estado na execução dessa tarefa. Schwartzman (2011, p. 02), explica que “[...] o projeto consistia em retomar e expandir a tradição centralizadora e intervencionista por parte do Estado [...]”.

Por outro lado, na época, a Igreja Católica possuía uma característica de intensa militância, principalmente na figura do Cardeal Leme, do Rio de Janeiro, responsável por promover eventos grandiosos, como a inauguração da Estátua do Cristo Redentor, no Corcovado, em 1931, ou a Consagração da Padroeira do Brasil, Nossa Senhora de Aparecida. Esses eventos mobilizavam grandes multidões e mostravam ao governo o poder da Igreja, no Brasil. O grupo de intelectuais católicos compartilhava com todos os outros intelectuais a mesma insatisfação referente ao atraso da Educação, no Brasil, e tinham do mesmo modo a pretensão de participar de um possível movimento de renovação. A Educação orientada por princípios religiosos deveria ser controlada pela Igreja. Seus inimigos eram os ideais do liberalismo, do individualismo, da liberdade de pensamento e de informação, e o poder do Estado, quando não controlado pela Igreja.

Discorreremos acerca dessas duas correntes distintas, em voga no cenário educacional brasileiro, com o intuito de localizar os desafios enfrentados na criação da primeira legislação brasileira das universidades.

3.2 A primeira legislação universitária do Brasil: o Estatuto n.º 19.851/31

Com o Estatuto das Universidades Brasileiras, a Educação Superior brasileira tem o seu primeiro marco estrutural de regulação legislativa. O Estatuto foi promulgado no dia 11 de abril de 1931 (Decreto n.º 19.851) juntamente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse mesmo ano, foram realizados mais dois decretos: o Decreto n.º 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Decreto n.º 19.852, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Alguns anos mais tarde, através da Lei n.º 452/1937, criou-se a Universidade do Brasil, como reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Rothen (2008), esses três decretos estavam interligados: o Estatuto, com a função de definir o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro, como a primeira aplicação do modelo previsto no Estatuto; e

a criação do CNE, sendo a instalação do conselho técnico, com a atribuição de um Órgão Consultivo do Ministério.

Os cenários político e econômico no Brasil, no ano de 1930, têm como característica uma crescente centralização nos mais diversos setores da sociedade. O que significa falar em centralização, devido ao fato de que:

[...] surge um aparelho de Estado, cujo poder vai se deslocando cada vez mais do âmbito local e regional para o governo central. Em decorrência disso, são elaboradas políticas de caráter nacional - incluídas aqui as de Educação - mediante o controle de mecanismos autoritários, repressivos, que melhor se explicitam no Estado Novo (FÁVERO, 2011, p. 38).

O Governo Provisório¹, conduzido por Getúlio Vargas, tinha como preocupação o subdesenvolvimento brasileiro. Essa preocupação tem sua origem em duas causas: primeiro, o reconhecimento de que a agricultura de exportação era uma das razões do subdesenvolvimento; e segundo, por conta da dependência econômica no Brasil, em relação ao exterior. Na análise de Niskier (1996):

[...] a estimulação do setor industrial brasileiro aparece como solução dos dois problemas [...] Desta forma, tem origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política - o nacional-desenvolvimentismo - e o modelo econômico compatível - a substituição de importações (NISKIER, 1996, p. 103).

A realidade de um Brasil mais urbano e industrial passou a exigir uma mão de obra especializada, pois era preciso investir em Educação. Segundo Aranha (2006), o modelo nacional-desenvolvimentista, baseado na industrialização, é determinante quanto ao estabelecimento de medidas para melhorar a Educação. No entanto, temos em Schwartzman (2011), o fato de que a Ciência e a Educação não estavam entre as maiores prioridades do governo de Getúlio Vargas. Foi Francisco Campos quem compreendeu que se o governo focasse nessas questões poderia não só conferir legitimidade, ao novo regime entre as pessoas educadas, como também contribuir para o projeto de modernização, desejado por tantos.

No que diz respeito a esse imperativo de desenvolvimento, presente nas sociedades ocidentais, Castoriadis (1987) faz uma análise interessante. Para ele, trata-se de uma significação imaginária difundida no mundo, uma nova ideologia, introduzida quando a

¹ O chamado Governo Provisório diz respeito ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por meio do decreto n.º 19.398, o cargo de Chefe do Governo Provisório foi instituído, após a Revolução de 1930. Getúlio Vargas somente deveria ocupar este cargo enquanto não ocorriam as eleições, no entanto, não foi o que ocorreu; Getúlio permaneceu no poder no Brasil durante 15 anos.

opinião oficial começou a acreditar que a chave dos problemas humanos consistia no crescimento econômico. Deste modo, a solução para países de Terceiro Mundo, que apresentavam crescimento econômico lento, era fazê-los entrar em uma fase de crescimento autossustentado. Esses países, considerados menos maduros, possuíam obstáculos que os impediam de alcançar uma etapa de decolagem rumo ao desenvolvimento. Esses obstáculos não eram, no entanto, simplesmente econômicos, pois:

[...] o essencial era importar e instalar máquinas. Muito rapidamente foi-se obrigado a constatar que são os homens que fazem funcionar as máquinas, e que esses homens deviam possuir as qualificações apropriadas; assim, a ‘assistência técnica’, a formação técnica e aquisição de qualificações profissionais tornaram-se moda. Mas, afinal foi preciso reconhecer que as máquinas e os operários qualificados não bastavam e que muitas outras coisas estavam faltando. As pessoas não estavam sempre e em toda parte dispostas e capacitadas a renunciar ao que tinham sido para se tornarem meras engrenagens do processo de acumulação [...] Algo não ia bem, nos ‘países em via de desenvolvimento’: eles estavam repletos de pessoas que, elas mesmas não estavam em ‘via de desenvolvimento’ (CASTORIADIS, 1987, p. 141).

Através da citação acima, é possível perceber que os obstáculos ao desenvolvimento não eram, afinal, tão fáceis de apreender. A mudança teria que ocorrer em outro nível, que não somente o da economia. Seria preciso “[...] modificar as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica dos seres humanos.” (CASTORIADIS, 1987, p. 142). Portanto, os países desenvolvidos deviam afirmar e difundir o fato de terem encontrado o modo de vida correto a todas as sociedades humanas.

Consideramos que a universidade ter sido objeto de regulamentação, nesse período específico, sob a ideologia almejada de um modelo “nacional-desenvolvimentista” para o Brasil, foi determinante na constituição das significações imaginárias. Segundo Fávero (2006):

[...] trata-se, sem dúvida, de adaptar a Educação a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006, p. 23).

O Decreto n.º 19.851/31 deu autoridade ao Ministro da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovar os regulamentos internos de qualquer universidade que viesse a ser criada no país. O decreto tem como característica a tentativa empreendida por

Campos de aproximar as correntes ideológicas distintas, apontadas no tópico anterior. Conforme Campos (1931), seu texto foi:

[...] cuidadosamente estudado, examinado de perto, ampla e calorosamente debatido, com opiniões recolhidas de todas as correntes de pensamento, das mais radicais às mais conservadoras. [...] Esse espírito aparentemente eclético, aberto e pluralista reflete não só a realidade como o desejo de que essa reforma ganhe legitimidade aos olhos das pessoas de muitas posições, durante uma época de transição (CAMPOS, 1931, p. 22).

No entanto, a intenção do decreto era chegar a uma centralização, a um modelo único de universidade, estando assim, de acordo com o regime político em voga.

Dividido em 116 artigos, o estatuto definiu: a responsabilidade dos reitores; a organização e funções dos conselhos universitários, das assembleias e institutos; a organização do ensino, com os direitos, deveres e regras para a promoção dos professores; os procedimentos de admissão; as normas disciplinares; e, até mesmo, as atividades sociais previstas, incluindo a organização de associações estudantis.

Segundo o relato de Campos, em sua “Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior”, a organização do Ensino Superior no Brasil deveria adotar o sistema universitário como regra de organização. Quanto à finalidade das universidades, estas não deveriam se limitar apenas à função didática, de modo que:

A Universidade constituirá [...] a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o Ensino Superior, seja o de caráter utilitário, seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim a Universidade o duplo objetivo de equipar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura (CAMPOS, 1931, p. 22).

Referente à organização das Universidades, Campos defende que seu critério principal foi prover as necessidades atuais de aperfeiçoamento técnico e científico, não deixando de serem atendidas as exigências de desenvolvimento, ampliação e adaptação do sistema universitário, de acordo com o crescimento econômico e cultural do Brasil. Essa importância que Campos atribuiu à ciência era, para Schwartzman (2011), uma ilusão, tendo caráter apenas decorativo e não realmente urgente na constituição das universidades. Na visão de Campos (1931, p. 24), “[...] povos como o nosso, que ainda passam por um processo de crescimento e amadurecimento, não devem procurar organizar uma cultura avançada de forma

imediate, completa e exclusivamente. Para que essa instituição floresça no nosso meio é absolutamente indispensável que dê frutos imediatos”. Esses frutos imediatos diziam respeito à formação de professores, realizada com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A questão da autonomia administrativa e didática, não foi consagrada às universidades por completo. Para Campos, seria inconveniente e imprudente para o ensino que, de súbito se concedesse às universidades uma autonomia ampla e plena. Para o Ministro: “autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação [...] o regime universitário se encontra entre nós na sua fase nascente, tentando os primeiros passos e fazendo os seus ensaios de adaptação.” (CAMPOS, 1931, p. 23). Desse modo, a autonomia relativa tinha uma função educativa sobre o espírito universitário que, na prática, iria adquirir condições e experiência para uma autonomia mais ampla.

Quanto à Constituição, consta no artigo 5.º do Estatuto, em suas disposições gerais, que:

A universidade deveria agrupar uma Faculdade de Direito, uma de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Deveria dispor de capacidade didática, aqui compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente; dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária.

No artigo 49 do Estatuto, encontram-se disposições gerais sobre o corpo docente, que deveria ser constituído por: professores catedráticos, um para cada cadeira do curso; auxiliares de ensino; e livre-docentes. Os privilégios do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após 10 anos de exercício do cargo e aprovação em concurso de títulos. Os auxiliares de ensino, indicados pelo catedrático, de quem deveriam gozar a confiança, estariam obrigados a se submeter ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento.

Conforme Schwartzman (2006), a principal preocupação, contida na legislação de 1931, era manter sob controle os padrões e o tamanho das profissões; para isso, as universidades seriam submetidas à rígida fiscalização ministerial. A suposição era que haveria uma “universidade modelo”, na capital do país, que serviria como padrão para todas as demais.

Essa universidade modelo foi criada através do Decreto n.º 21.321, denominada

Universidade do Brasil (UB), no entanto, era uma reorganização da Universidade do Rio de Janeiro. É possível apreender a UB, no contexto de centralização e homogeneização, com a finalidade de construção de uma identidade nacional. À UB, foram incorporadas diversas unidades e instituições de ensino já existentes, tendo como característica ser uma instituição nacional e elitista, devendo receber os melhores alunos do país, sob rigoroso critério de seleção.

Segundo Fávero (2006), apesar da tendência a uma centralização, cada vez maior, reflexo da política autoritária adotada desde o início do Governo Provisório, algumas iniciativas em matéria de Educação superior, nesse período, expressam posições contrastantes com a imposta pelo governo.

No processo de criação da USP, é possível inferir que há traços que revelam questionamentos do que estava instituído pela Reforma de Francisco Campos. Segundo Schwartzman (2006), a história da criação da USP tem relação com o fato de, durante muitas décadas, o Estado de São Paulo ter sido o mais importante polo de crescimento econômico do país. Primeiramente, como a principal região de plantio e exportação de café e, mais tarde, como um dinâmico centro industrial. Da mesma forma, a elite paulista destacava-se como grupo que contribuiu para derrubar a Monarquia centralizada, que governou o país até o final do século XIX, substituindo-a por uma república descentralizada, que redistribuiu o poder entre os maiores Estados. Na década de 1930, porém, esses Estados não conseguiram impedir um novo impulso centralizador e, em 1932, São Paulo liderou uma frustrada rebelião armada, que se tornaria conhecida como Revolução Constitucionalista², contra o governo de Getúlio Vargas.

Para Schwartzman (2006), é justamente nessa combinação de frustração política e riqueza, que reside à explicação para a criação original da USP. A figura que encabeçou a criação da USP foi Júlio Mesquita Filho, que acreditava que para São Paulo recuperar e manter sua preeminência no país era necessário criar uma nova elite, instruída não só nas ciências modernas, mas também nas mais avançadas práticas gerenciais e de negócios. O projeto recebeu o apoio do governador do Estado e culminou na criação de duas instituições: a

² Revolução Constitucionalista de 1932, também conhecida como Revolução de 1932 ou Guerra Paulista, foi o movimento armado ocorrido no Estado de São Paulo, entre julho e outubro de 1932, que tinha por objetivo derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e realizar a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. O movimento cresceu a partir do ressentimento local com o fato de Vargas governar por decreto, sem uma Constituição e em um governo provisório. O golpe de Estado afetou São Paulo ao corroer a autonomia que os estados brasileiros gozavam durante a vigência da Constituição de 1891. Foi a primeira grande revolta contra o governo de Getúlio Vargas.

nova universidade e uma escola independente de Sociologia e Ciência Política. A USP seguiu o modelo de universidade do Rio de Janeiro, pois aglutinou instituições que já existiam no Estado, mas criou, assim como determinava o Estatuto de 1931, uma instituição para as Ciências e as Humanidades, e uma Faculdade de Filosofia.

Todos os professores da Faculdade de Filosofia da USP deveriam vir do exterior e havia um esforço muito claro para que eles viessem de países fascistas. Da Alemanha e da Itália, vieram apenas cientistas naturais e matemáticos, enquanto as disciplinas de ciências sociais e humanidades deveriam contar com docentes oriundos da França. Conforme Schwartzman (2006):

[...] os cientistas sociais adotaram uma abordagem, de orientação marxista, que parecia fornecer respostas aos problemas socioeconômicos do país e apontar o caminho para as soluções. Eles escreviam em jornais, publicavam para o público em geral e se envolviam em política partidária. Muitos deles, cientistas naturais e sociais, se filiaram ao Partido Comunista em algum momento da vida e permaneceram identificados com a esquerda tradicional (SCHWARTZMAN, 2006, p. 166).

É possível perceber que havia, na originalidade da USP, um projeto em total contraposição à política autoritária da época. É preciso reconhecer, no entanto, que os docentes das faculdades profissionais, reunidas para criação da USP, resistiram ao ideário de propagação de alta cultura, imbuído na recém-criada Faculdade de Filosofia, e prosseguiram em sua tarefa tradicional de preparar profissionais liberais de alto prestígio para uma economia urbana e industrial em expansão.

A Universidade do Distrito Federal, apesar de ter existido por um período inferior a quatro anos, surge em um contexto de total diferenciação, ao que era imposto pelo governo autoritário, assim como a USP. Conforme Fávero (2011), a UDF foi criada em abril de 1935 e seus cursos foram inaugurados em 31 de julho do mesmo ano. Tendo como seu idealizador Anísio Teixeira, a UDF surgiu com uma definição precisa acerca do sentido e das funções que uma universidade deveria desempenhar na sociedade. Nesse sentido, a instituição deveria contribuir para combater o autodidatismo e o isolamento intelectual, de modo que um dos propósitos da UDF era se constituir em núcleo de formação intelectual do país, pois, até aquele momento, a mesma estava abandonada ao precário autodidatismo. Para Teixeira (1998, p. 42), “a universidade não tem nenhuma verdade a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente”.

A grande questão a ser desenvolvida, na visão do Educador Teixeira (1998), era criar um ambiente de saber facilitador da participação de todos na formação intelectual da experiência humana e a prioridade não estava em formar pessoas competentes, em ofícios úteis. Segundo Teixeira (1998):

A função da universidade é uma função única e exclusiva [...] Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar seu saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo de práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 34).

Podemos inferir, a partir do exposto, que a ideia atribuída à universidade era de formação de uma elite condutora das políticas modernizadoras naquele Brasil, que iniciava, efetivamente, seu processo de industrialização.

3.3 A ideia de universidade no período militar

No Brasil, a Ditadura Militar foi o regime instaurado em 1.º de abril de 1964, que sob o comando de sucessivos governos militares, estendeu-se até 15 de março de 1985. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O contexto político brasileiro, precedente ao golpe nos anos de 1950 e 1960, era de um país permeado por diversas reivindicações populares, fruto das insatisfações e das lutas por melhores condições de vida num país atrasado, marcado por uma forte concentração de renda e de terras, desigualdade social, baixo nível educacional, entre outros problemas. O cenário econômico da época tem por característica:

[...] o Capitalismo economicamente monopolista já era realidade, mas após o golpe foram introduzidas inovações, principalmente no setor político, que contribuíram para destruir a oposição nacional-democrática e deflagrar a expansão acelerada da economia do país. A ordem político-institucional ajustou-se, então, ao modelo de desenvolvimento econômico vigente (FÁVERO, 1991, p. 14).

Conforme análise de Minto (2006), diante do declínio do modelo de desenvolvimento baseado no processo de substituição de importações, a nova política externa brasileira favorecia basicamente o capital estrangeiro, a resistência oferecida pela política externa norte-americana, no contexto da Guerra Fria e da Aliança para o Progresso e as reivindicações populares, afloradas no Governo de João Goulart pelas reformas de base, são

os elementos essenciais que conduziram à tomada do poder pelos militares. O Golpe Militar de 1964 contou com forte apoio da elite brasileira e com a ajuda de diversos países.

A Ditadura Militar marcou a inserção do Brasil na economia mundial, ao implementar sua doutrina de interdependência, abandonando de vez as pretensões nacionalistas de um desenvolvimento capitalista autônomo. O movimento do Golpe de 1964 foi arquitetado e consolidado com o apoio da elite nacional. O forte movimento em prol da política externa brasileira atinge igualmente a Educação, de modo que o capital estrangeiro assumiu papel protagonista na condução de nossas políticas educacionais, através de diversas ajudas externas. Tais ajudas inserem-se no processo de construção da hegemonia norte-americana. Nesse sentido, Minto (2006) especifica que:

Os ideais de cooperação internacional e de “interdependência”, com o intuito de promover o desenvolvimento e a recuperação econômica dos países devastados pela guerra somavam-se, assim, ao pressuposto das ameaças - tanto do nazismo como do comunismo - no contexto da Guerra Fria, formando assim um fértil terreno para as tais políticas de ajuda técnica e financeira, cujo marco histórico se deu com a criação das agências internacionais multilaterais, na conferência de Bretton Woods (MINTO 2006, p. 95, grifo do autor).

As políticas de ajuda devem ser entendidas como um produto direto da necessidade de controle, por parte dos norte-americanos. O papel dessas políticas na Educação funciona como instrumento de legitimação política e ideológica.

Chauí (1999) denomina a ideia de universidade, concebida no período militar, de “universidade funcional”. Isso porque, além da reforma universitária ter sido formulada diante das pressões do movimento estudantil, que questionava o ideário liberal, veio também como uma resposta às demandas da classe média por ascensão e prestígio social. A funcionalidade da universidade baseava-se em apaziguar as contestações da classe, que havia oferecido sustentação político-ideológica ao Golpe. A funcionalidade da universidade consistia ainda em oferecer uma formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho: “adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.” (CHAUÍ, 1999, p. 220).

Com a imposição dessa nova estrutura de poder e novo estilo de liderança, o princípio das Forças Armadas é substituído. Se antes tínhamos, por princípio, a defesa nacional, agora é instituída a doutrina de segurança. Há uma nítida diferença entre essas

concepções: a defesa nacional envolve uma ênfase maior aos aspectos militares da segurança externa do país; enquanto a segurança nacional possui uma característica mais abrangente; mais do que a defesa, a segurança tem como foco o problema da agressão interna, materializada pela infiltração e pela subversão ideológicas (FÁVERO, 1991).

Essa mudança de princípio pode ser compreendida como um artifício por parte do governo militar, com o intuito de justificar suas medidas repressivas. Conforme Motta (2014, p. 23), havia uma preocupação constante em afastar os temidos inimigos comunistas: “a campanha contra os comunistas foi a principal justificativa de apoio ao golpe de 1964, aos olhos de parte expressiva da opinião pública”. Com base nessa ideologia de segurança, o Estado militar justificava a ocupação do espaço civil brasileiro, assim como podia localizar um inimigo interno.

Com a instauração do referido regime, a Educação teve, obrigatoriamente, que se adaptar às necessidades governamentais que uma Ditadura exige. Os efeitos repressivos do estabelecimento do regime ditatorial no Brasil foram rápidos: ainda no ano de 1964, foi promulgada a Lei n.º 4.464, conhecida como “Lei Suplicy”, por ter sido criada pelo, então, Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda; essa lei extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), estabeleceu normas para a atuação dos estudantes nas escolas e faculdades, proibiu a propaganda político-partidária por parte dos órgãos de representação discente, e ainda restringiu as greves estudantis.

Em seu livro “Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior”, Cunha (2000) defende que a doutrina da reforma universitária foi baseada no idealismo alemão e na Universidade de Humbolt. No entanto, o modelo organizacional, aqui proposto, era o norte-americano, direcionado no sentido de promover a modernização do ensino. Esse modelo norte-americano não foi simplesmente implantado no Brasil, através dos acordos do MEC com a USAID (United States Agency for Development). Esse padrão foi buscado desde os fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e alguns estudantes, que viam nesse modelo uma possibilidade de modernização e até mesmo democratização do Ensino Superior, no Brasil.

A reforma universitária foi realizada sob a proteção do Ato Institucional n.º 5/68, que se sobrepôs à Constituição de 24 de janeiro de 1967, assim como às constituições estaduais; deu poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendeu várias garantias constitucionais; e do Decreto n.º 477/69, impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, desse

modo, criaram no interior do MEC, uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições.

O governo buscou estudos com o objetivo de propor as diretrizes para a Reforma do Ensino Superior, concretizada por meio da Lei n.º 5.540/68. Entre esses estudos destacamos: o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon, o Relatório da Comissão Meira Mattos, a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Todas essas formulações tiveram por objetivo orientar, direta ou indiretamente a Reforma Universitária, elas devem ser entendidas no contexto dos acordos entre o MEC e a USAID.

O período que aqui nos propomos a analisar marca uma mudança de significação imaginária social da universidade; se, anteriormente, na concepção liberal a universidade diferenciava-se por ser um bem cultural das elites dirigentes, com a reforma do ensino concretizada pelo governo militar, a concepção de universidade tem por base o capital, sendo um investimento que deve necessariamente gerar lucro. Essa questão fica evidente quando analisamos os documentos e as resoluções da época. A significação imaginária social, atribuída à universidade, é análoga à empresa capitalista, tendo como concepção central a expansão ilimitada do domínio racional.

3.4 Plano Atcon: máximo de rendimento e mínimo de custo/Relatório Meira Mattos - disciplina e autoridade

A convite da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, o consultor americano Atcon (1966), produziu o estudo: “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”. O consultor e professor Rudolph Atcon, chegou ao Brasil na década de 1960, e assessorou Anísio Teixeira na organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Atcon inicia seu relatório descrevendo princípios gerais que, para ele, seriam adequados para a reformulação universitária. Segundo ele, o primeiro problema com o qual se defronta a humanidade e, conseqüentemente, o Ensino Superior, é o fator quantitativo, pois “vivemos uma explosão demográfica de seríssimas proporções” (ATCON, 1966, p. 03). Esse fator pode ser observado: tanto no grande número de estudantes quanto no número de cargos que devem ser preenchidos por graduados universitários; no número sempre crescente de

docentes, tanto para os cursos tradicionais como para os inúmeros novos; do número elevado de matérias ensinadas em nível superior e do número, cada vez maior, de carreiras universitárias diversificadas, nos mais distintos níveis de preparação. Para Atcon, a resolução da questão quantitativa era um dever moral, e uma necessidade imperiosa para a própria sobrevivência da universidade.

O segundo princípio é o declínio qualitativo do Ensino Superior. Para ele, essa queda de qualidade deve-se aos seguintes fatores:

[...] em virtude do número crescente da falta de professores adequadamente preparados para suas respectivas tarefas, ou apropriadamente dedicados ao ensino em si, a ausência de qualquer integração das matérias ensinadas e da crônica carência de espaço, aparelhagem e recursos financeiros (ATCON, 1966, p. 04).

O terceiro princípio, proposto por Atcon, diz respeito ao fator econômico. Nesse sentido, preconiza que a reforma universitária brasileira deveria ser realizada para conseguir o máximo de rendimento com a menor inversão de dinheiro; o quarto pressuposto de Atcon é a necessidade de existir correspondência entre o ensino recebido, os conhecimentos adquiridos e o exercício de uma profissão, de modo que:

[...] há um enorme dispêndio de tempo e dinheiro para a preparação universitária de um reduzido número de profissionais, sem a menor garantia de que eles efetivamente exercerão a correspondente profissão. Isso é antieconômico, injustificável, quando se trata em grande parte de serviços educacionais gratuitos, e socialmente contraproducente (ATCON, 1966, p. 05).

Por fim, para Atcon (1966, p. 05), a nova estrutura universitária tinha que corresponder não só as necessidades do presente, mas também às do futuro não imediato, como a: “implementação de um sistema realmente educacional, que se baseie em valores reais, não meramente utilitários, e dependa da dedicação exclusiva de todos os envolvidos no grande empreendimento chamado Educação Universitária”. As necessidades do presente, a que se refere Atcon, são aquelas definidas pelo discurso dominante e postas em prática por meio dos projetos de lei que aqui estamos descrevendo. A ideia de necessidade tem plena ligação com o contexto no qual estava inserida a Educação, no período do Pós-64: enquanto importante fator de desenvolvimento, um empreendimento; assim, as necessidades impostas às universidades estavam de acordo com o modelo econômico.

Na visão de Atcon, a universidade não tem uma concepção passiva de mera transmissora de conhecimentos acumulados, devendo ser modeladora do futuro da sociedade, e enfrentar suas futuras exigências em relação a conhecimento, profissão e civismo. Nesse sentido, a missão da universidade contemporânea envolve quatro aspectos, entre eles:

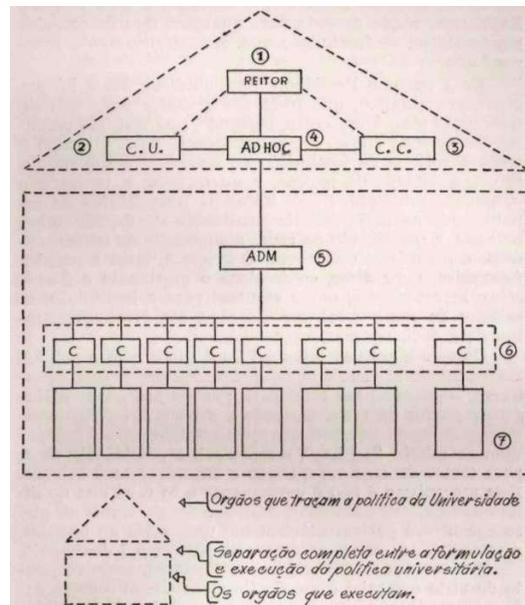
Oferecer os meios para o livre desenvolvimento da personalidade humana e a eficaz Educação do indivíduo, de acordo com seus interesses e talentos; Promover contatos estreitos com a comunidade, para servir às suas instituições espirituais, sociais, artísticas, econômicas, científicas e industriais; empreender a consolidação e ampliação do conhecimento humano e seguir aberta a toda corrente de pensamento, difundindo os princípios de liberdade que exigem a busca objetiva da verdade; e conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico, de respeito aos direitos humanos e de justiça social (ATCON, 1966, p. 08).

Podemos entender que, para Atcon (1966), a universidade, além de importante elemento para o desenvolvimento econômico, é também relevante quanto à integração nacional. Se a missão da universidade envolve os preceitos acima descritos, os objetivos das atividades universitárias deveriam ser:

Educação e treinamento de formação profissional, em número adequado às necessidades correspondentes da sociedade; Educação e treinamento não especializados, em humanidades, ciências naturais, sociais, para o desenvolvimento básico do conhecimento humano; aperfeiçoamento e treinamento especializado, em técnicas e tecnologias, para o desenvolvimento industrial da sociedade; pesquisa científica, como meio indispensável para uma Educação sólida e como guia para o desenvolvimento de novas verdades a serviço da comunidade; cursos de especialização, em níveis graduados e pós-graduados; extensão universitária, em todos os níveis e através de múltiplas atividades culturais e científicas; Educação superior geral, em cursos de formação, destinados a satisfazer em nível superior às necessidades não especializadas de uma grande parte da população (ATCON, 1966, p. 10).

Podemos apreender que nessa concepção há uma diferenciação entre ser e fazer universitários; um divórcio entre os que pensam, e os que fazem a universidade. Essa questão fica mais nítida quando Atcon sugere a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária, baseada no modelo empresarial, cujas principais finalidades deveriam ser o rendimento e a eficiência. Para a universidade ser eficiente e moderna, tinha que ser organizada de acordo com a empresa privada, cujos controles são internos, e cuja estrutura diverge muito da empresa pública. O sentido de organização da universidade/empresa está em separar quem traça a política da universidade de quem as executa, para melhor explicitar essa divisão, temos abaixo reproduzido o quadro organograma de Atcon:

ORGANOGRAMA DE ATCON



(ATCON, 1996, p. 83)

- 1 preside 2 e 3 e tem responsabilidade executiva;
- 2 Conselho Universitário — tratando de assuntos de política universitária;
- 3 Conselho de Curadores — tratando de assuntos financeiros;
- Nenhum membro de 2 deve ser membro de 3;
- 4 Comissões "ad hoc" para resolver divergências entre 2 e 3 e sempre presididas por 1;
- 5 Administrador — cargo de confiança de 1, preside 6;
- 6 Conselho de Chefes de Unidades Administrativas;
- 7 Unidades Administrativas em número variável para cada universidade.

Com a observação da ilustração, podemos apreender a divisão entre as pessoas que irão formular as políticas da universidade e aquelas que irão simplesmente executá-las. Fica claro que o maior poder de decisão está localizado no âmbito do administrador, o único que pode circular entre as duas esferas universitárias. Atcon especifica, com relação ao administrador, que:

Devem ser pessoas destacadas da comunidade e não meramente economistas contratados. Um grande industrial, um destacado banqueiro, outras pessoas de relevo do mundo jurídico ou com projeção social, mas não política, ainda quando não todos ligados necessariamente ao mundo financeiro [...] (ATCON, 1966, p. 88).

Essa hierarquia organizacional tem relação com a racionalização da organização, que tem justificção sob a égide do Capitalismo, regime que busca na racionalidade uma legitimação.

Ao pensarmos na ideia de universidade como significação imaginária social é possível presumir que essa ideia se constrói tomando de empréstimo outras significações imaginárias, que circulam no domínio social. Nesse sentido, Castoriadis (1997) destaca a relevância da racionalização no mundo moderno como significação imaginária nuclear do Capitalismo, há um impulso para a extensão ilimitada da dominação racional. Podemos relacionar essa centralidade de poder e decisão nas mãos de um administrador, que Atcon se refere, à significação de racionalidade presente no Capitalismo: “[...] este homem econômico é um homem única e perfeitamente calculador. Seu comportamento é aquele de um computador maximizando/minimizando a todo instante os resultados de suas ações.” (CASTORIADIS, 1997, p. 105).

Fávero (1991) destaca o fato de Atcon ter incorporado o ponto de vista taylorista e ter tentado adaptá-lo à sua proposta de reestruturação das universidades brasileiras. Seu trabalho não é simplesmente técnico e científico, mas sim um método de trabalho vinculado a uma concepção de mundo, que aliena a universidade, separando seus segmentos.

Com o mesmo objetivo de propor diretrizes para a Reforma Universitária, no entanto, com ênfase diferente, o Decreto n.º 62.024/67 instituiu uma comissão especial para propor medidas relacionadas aos problemas estudantis; comissão essa presidida pelo Coronel Meira Mattos. É preciso enfatizar que a ânsia do governo estava em conter opiniões discordantes, em um momento em que se aprofundava a crise política e econômica do país, e se radicalizava o movimento estudantil, de modo que a comissão objetivou propor medidas que servissem como mecanismo de controle dos estudantes.

O relatório da Comissão Especial estava dividido em três partes: a primeira contendo um relato referente à criação, instalação, normas de funcionamento e o período em que foram realizados os estudos contidos no relatório; na segunda parte é apresentada uma análise dos pontos críticos do sistema educacional que interferiram direta ou indiretamente nas pretensões da juventude estudantil; e uma terceira parte contendo as considerações finais.

A ideia de universidade expressa no Relatório é consoante com a do Plano Atcon, nesse sentido a Educação deveria oferecer uma objetividade prática enquanto instrumento de aceleração do desenvolvimento, de progresso social e de expansão de oportunidades, tudo

com o objetivo de vincular a Educação aos imperativos de progresso técnico, econômico e social do país.

3.5 O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a Lei n.º 5.540/68: modernização e racionalização

A Lei n.º 5.540/68 foi resultado de estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho (GT) criado especificamente para desenvolver propostas para a reforma universitária. A constituição do referido grupo ocorreu em um momento político de tensão, em que o movimento estudantil contestava de maneira ferrenha a estrutura das universidades brasileiras. Havia nesse contexto, uma forte necessidade por parte do governo em legitimar-se perante os estudantes, dessa maneira à elaboração do plano de reforma para as universidades foi realizado as pressas, de tal modo que o GT teve um prazo máximo de 30 dias para elaborar seu relatório.

O GT da reforma universitária tinha como função propor um repertório de soluções realistas e medidas operacionais, que permitissem racionalizar a organização das atividades universitárias, de modo que a universidade pudesse ter mais eficiência e produtividade. Vejamos com mais detalhes:

O objetivo do grupo não é, portanto, fazer a reforma universitária, mas induzi-la, encaminhá-la sob duplo aspecto: de um lado, removendo óbices, eliminando pontos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária; doutra parte, proporcionando meios, dotando a instituição de instrumentos idôneos que possibilitem sua autorrealização na linha de uma conciliação difícil, mas necessária, entre o ensino de massa, de objetivos práticos e imediatos, e a missão permanente da Universidade, a de constituir-se o centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p. 16).

Dentre o emaranhado de propostas contidas no relatório do GT, o que aqui nos interessa é a concepção atribuída à universidade, o que nos leva a entender a função que ela deve desempenhar. Cunha (2007) destaca que é possível apreender no relatório que a universidade é entendida em uma concepção dual: idealista e tecnicista. No que diz respeito à concepção idealista, a universidade foi definida como uma obra do espírito, expressão da racionalidade criadora e crítica. Por possuir o verdadeiro poder espiritual, a universidade

exerceria a magistratura do espírito, se constituiria a partir de uma vontade, e de um espírito, originários de seu próprio ser.

No que tange ao aspecto tecnicista:

A universidade foi definida como um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento: um pré-investimento no processo racional de construção da nova sociedade, através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando à promoção do homem na plenitude de suas dimensões. De modo que a universidade iria desempenhar esse papel através da criação de *know-how* indispensável à expansão da indústria nacional e oferecendo um produto universitário, amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado cada vez mais diferenciado. (CUNHA, 2007, p.221)

O conteúdo do relatório do GT buscou abranger duas posições divergentes, no entanto, é possível apreender uma tentativa de conciliação entre ambas. Vejamos:

[...] o Grupo vê a Universidade como o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas finalidades essenciais promover a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural. Vista sob essa luz, a reforma tem por objetivo elevar a Universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento. É a etapa em que a universidade transcende o momento da instrumentalidade para afirmar-se em sua gratuidade criadora e assumir o papel de liderança espiritual (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p. 21-22).

A ideia atribuída à universidade de que ela seria essencial no processo de desenvolvimento do país, assim como investimento no processo racional de construção da nova sociedade, é o que Castoriadis (1987, p.145) denomina de significação imaginária social: “A ela correspondem novas atitudes, valores e normas, uma nova definição social da realidade do ser [...]”. As Significações Imaginárias Sociais de desenvolvimento e de racionalidade são mobilizadas para determinar a ideia de universidade e as legislações utilizadas para colocar essas significações em prática.

O conjunto de valores engendrados pela concepção de universidade proposta pelo GT e incorporados na lei da Reforma Universitária incluem: a departamentalização, que eliminou o poder atribuído às cátedras transferindo-o para o corpo docente, o que na prática significou a reunião em um mesmo departamento de todas as disciplinas afins, de modo a oferecer diversos cursos em um mesmo espaço, com menor gasto material, sem aumentar o número de professores; a matrícula por disciplina, que visa uma divisão das disciplinas em

obrigatórias e optativas tendo como fim aumentar a produtividade do corpo docente; é nesse sentido, que a significação da racionalidade incorporada pela universidade visa maximizar o lucro com um custo mínimo.

A institucionalização da Pós-Graduação percorre o mesmo caminho de racionalização da universidade, embora no texto da reforma sua finalidade fosse a de formar pesquisadores de alto nível, assim como professores universitários e mão de obra altamente qualificada para as burocracias estatais. Chauí (2001) aponta para o sentido velado nessa intenção:

Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto a estrutura de poder e salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de degradado (CHAUÍ, 2001, p. 50).

Ainda, no sentido “racional” de busca por lucro máximo e custo mínimo, devemos considerar o aumento da massificação do ensino universitário, no período aqui considerado. O número de estudantes aumentou consideravelmente, enquanto a qualidade do ensino oferecido rebaixou-se. Rebaixamento ocorrido devido à desproporção entre corpo docente e quantidade de alunos, assim como a degradação do Ensino Médio. A predominância da racionalidade é expressa pelo modo como a quantidade deve predominar sobre qualquer outro aspecto. Para Chauí (2001), a questão da massificação é indicativa da concepção elitista do saber:

[...] se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por Educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das massas não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios), nem do corpo docente, é, porque está implícita a ideia de que para a massa qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer com que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade (CHAUÍ, 2001, p. 51).

Desse modo, podemos apreender que a significação imaginária da universidade, no período específico que aqui descrevemos, é correspondente à significação imaginária central do Capitalismo: a expansão ilimitada do domínio racional.

Existem diversos pontos em comum entre a Reforma Universitária de 1968 e as medidas educacionais do Ensino Superior, empreendidas nos anos de 1990. O que buscamos marcar, no presente capítulo, foi a significação imaginária atribuída à universidade, no período militar, e que irá se consolidar no início dos anos de 1990.

4 O CONFORMISMO GENERALIZADO: A CONCEPÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DETERMINADAS PELO DOMÍNIO DO CAPITAL

No período em análise (1995-2002), do presente capítulo, tem início no Brasil uma reconfiguração da Educação Superior inserida no projeto de reforma do Estado, liderado pelo, então, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC). A Reforma do Estado foi ordenada com base nos escritos teóricos formulados por Luis Carlos Bresser Pereira, a frente do então constituído Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE); e com base no MEC, Órgão responsável pela execução das políticas educacionais, o Ministro da Educação durante os dois mandatos de FHC era Paulo Renato Souza, responsável pela profusão legal e burocrática, pelo aparato jurídico e estratégico no qual surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a característica vaga do conteúdo expresso pela LDB, facilitou a implementação de uma série de outras iniciativas, como medidas provisórias, decretos presidenciais, portarias do MEC, muitas vezes, à margem da legislação de base.

No decorrer dos anos de 1990, a realidade das instituições de Ensino Superior Públicas (IES) agravou-se muito. A literatura nacional da época teceu discussões e críticas, e as contradições das políticas educacionais, evidenciando o interesse da classe dominante em descaracterizar a universidade, tornando-a subordinada aos interesses da economia mundial e incapaz de desenvolver-se de maneira autônoma. Os termos utilizados para caracterizar a universidade nos anos 90 indicam a direção nefasta tomada pelo governo: a Universidade em ruínas (Trindade, 2000); Universidade sitiada (Menezes, 2000); Universidade desconstruída (Dias Sobrinho, 2000); Universidades na penumbra (Gentili, 2001). Esses títulos utilizam-se de adjetivos no intuito de nomear a crise instalada no Ensino Superior da época.

No período que aqui nos propomos analisar, a concepção de universidade proposta pelo governo é compatível com a significação central do Capitalismo de expansão do domínio racional por todas as esferas da vida em sociedade, o que vemos em comum entre ambas as ações governamentais (do MARE e do MEC) é a caracterização do espaço público com a mesma lógica presente no mercado capitalista.

A ideia de universidade como significação imaginária social é tratada de maneira fragmentada. De acordo com Castoriadis (1982), isso ocorre por conta do traço específico do imaginário do mundo moderno:

Este imaginário não possui carne própria, ele toma sua matéria de outra coisa, é investimento fantástico, valorização e autonomização de elementos. O mundo burocrático autonomiza a racionalidade em um de seus momentos parciais, o do entendimento, que não se preocupa com a correção das conexões parciais e ignora a questão dos fundamentos, da totalidade, dos fins, e da relação da razão com o homem e com o mundo (é por isso que chamamos sua racionalidade de ‘pseudo-racionalidade’); e ele vive, essencialmente, em um universo de símbolos que, a maior parte do tempo nem representam o real, nem são necessários para pensá-lo ou manipulá-lo; é aquele que realiza ao extremo a autonomização do puro simbolismo (CASTORIADIS, 1982, p. 191).

A questão que buscamos explicitar nesse item é que a ideia de universidade não possui um sentido único, pois constantemente toma de empréstimo referências de outras significações, como é o caso do período aqui descrito, em que a universidade sofre uma “reconfiguração, segundo a lógica do mercado [...] isso faz parte de um movimento mais amplo de expansão do capital para espaços onde, em estágios anteriores, não existia uma organização predominantemente capitalista.” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 78). Para Castoriadis (1982), a questão das Significações Imaginárias Sociais insere-se diretamente na linguagem, isso porque uma determinada significação é co-pertencer de um termo e daquilo a que ele remete, direta ou indiretamente; a significação é um feixe de remissões em torno de um termo. Por exemplo:

O nome de um indivíduo- pessoa, coisa, lugar ou o que quer que seja- remete ao oceano interminável do que esse indivíduo é; ele só é seu nome na medida em que se refere virtualmente à totalidade das manifestações deste indivíduo ao longo de sua existência [...] ele só pode ser construído e dito mediante uma acumulação enorme de abstrações, cada uma das quais mobiliza um número indefinido de remissões (CASTORIADIS, 1982, p. 390-391).

Podemos assim, apreender que a ideia de universidade não possui um sentido único, pois a universidade tem sua significação efetivada cada vez que é colocada pela sociedade. Assim, é possível visualizar na gestão do presidente FHC, no contexto da Reforma, que a ideia de universidade é posta pelo discurso dominante enquanto organização empresarial, e a Educação enquanto mercadoria pronta para o consumo.

Falamos aqui em conformismo generalizado com o intuito de expressar uma fase da história das sociedades ocidentais, assim designadas por Castoriadis (2002). Nesse sentido, segundo ele, embora tenha existido na história das sociedades períodos de coexistência entre as significações imaginária de autonomia, juntamente, à significação da expansão ilimitada do domínio capitalista, após os anos de 1960 o projeto de autonomia parece sofrer um declínio

total, ao passo que “[...] a expansão ilimitada de um pseudo-domínio pseudo-racional há muito tempo parou de concernir somente às forças produtivas e a economia, para tornar-se o projeto global de um domínio de dados físicos, biológicos, psíquicos, sociais e culturais.” (CASTORIADIS, 2002, p. 104).

Há um processo crescente da privatização, de despolitização, e do individualismo nas sociedades contemporâneas. Em concomitância a esse processo, é necessário que a instituição da sociedade fabrique um tipo antropológico de indivíduo, que não questione o instituído, que esteja em um estado de conformismo em relação às instituições, que corresponda ao regime social instituído. Nesse sentido, o Capitalismo não necessita de autonomia, e sim de conformismo. Para Castoriadis (1992), o atual trunfo do Capitalismo é vivermos em uma época de conformismo generalizado.

4.1 Pressupostos da Reforma

Consideramos importante, preliminarmente, a compreensão dos motivos pelos quais havia esse imperativo de reforma no Brasil, na época. Embora elas tenham sido parte de um programa de ajustes estruturais formulados para grande parte dos países periféricos, é preciso considerar o fato de que as agências internacionais, como FMI ou o Banco Mundial, têm um aparato local que permite e viabiliza a realização de tais reformas. Nesse sentido, Silva Júnior e Sguissardi (2001) apontam que:

[...] só consegue executar com êxito suas políticas de apertado garrote aos países periféricos porque conta com a colaboração das burguesias locais. Com essa colaboração das alianças locais, que incluem os grandes proprietários, os governos e seus intelectuais, os chamados organismos multilaterais intervêm na economia e na política, atuam na reforma dos Estados Nacionais, reduzem e descentralizam a administração, disseminam a ideologia do mercado (concorrência, eficiência, lucro, etc.) e subordinam as políticas setoriais – a Educação, por exemplo, - às medidas estritas de ajuste estrutural (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 282).

A questão que se impõe é que o Brasil não é somente uma vítima de conspiração externa, que impõe reformas ao Estado e Educação superior. Esses organismos internacionais não seriam tão determinantes, caso não encontrassem, no contexto local brasileiro, uma participação ativa e decisiva para se estabelecerem.

No cenário mundial, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Capitalismo conheceu sua mais longa fase de expansão conhecida como os Trinta Gloriosos, uma pressão crescente sobre os salários e preços foi consequência dessa etapa, que se manifestou claramente no período que vai de 1945 a 1973. É justamente nessa fase de ouro do Capitalismo, que há o estabelecimento do Estado de Bem-Estar Social, esse momento de grande desenvolvimento econômico também foi responsável por garantias sociais e de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos (CASTORIADIS, 2004)

Para entendermos melhor: o pressuposto da Reforma do Estado tem por base o colapso da modernização nos países desenvolvidos, assim como o declínio do Estado de Bem-Estar social. Nesse sentido, Chauí (1999), aponta:

A economia política que sustentava o Estado do Bem-Estar Social possuía, grosso modo, três características principais: o fordismo na produção, isto é, as grandes plantas industriais que realizavam a atividade econômica, desde a produção da matéria-prima até sua distribuição no mercado de bens e de consumo, controlando, por meio do planejamento e da chamada ‘gerencia científica’, a organização do trabalho, a produção de grandes estoques e o controle de preços; a inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho, orientando-se na ideia de pleno emprego; monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado nacional. (CHAUÍ, 1999, p. 213).

É possível constatar que, desse modo, o Estado intervia na economia como regulador e como parceiro, fato realizado através da criação do fundo público.

Conforme análise de Salvador (2010), o fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, o papel do fundo público é relevante no que tange ao financiamento da acumulação do capital, e ao financiamento da reprodução da força de trabalho. O financiamento da acumulação do capital pode ser expresso através dos subsídios para a agricultura, para a indústria e o comércio, subsídios para a ciência e a tecnologia, assim como a valorização financeira do capital por meio da dívida pública; enquanto o financiamento da força de trabalho é observável, pois alcança toda a população através dos gastos sociais: educação gratuita, medicina socializada, previdência social, seguro-desemprego, alimentação, habitação, etc.

Por meio da ação desse duplo financiamento, gerou-se um segundo salário, o salário indireto, paralelamente ao salário direto, isto é, o direto aquele pago ao trabalho e o indireto aquele pago ao cidadão para a reprodução de sua força de trabalho, tendo como consequência:

“o resultado foi o aumento da capacidade de consumo das classes sociais, particularmente da classe média e da classe trabalhadora; ou seja, o consumo de massa.” (CHAUI, 1999, p. 213).

Esse cenário propiciou o crescimento econômico, industrial e a implementação das políticas sociais, com uma aliança entre os diferentes setores da sociedade: os empresários, a classe média e os sindicatos de trabalhadores. No entanto, nesse processo de acumulação e reprodução do capital e da força de trabalho, o Estado se endividou e entrou em uma dívida pública, conhecida como crise fiscal do Estado.

É nesse contexto de crise que os intelectuais neoliberais começam a tecer críticas ao fato do projeto de Estado de Bem-Estar social produzir gastos excessivos nas áreas sociais, gerando déficit público, inflação e freando a concorrência intercapitalista. Entre esses intelectuais tem destaque um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre eles: Popper, Lipman, Hayek e Friedman; eles se opunham veementemente contra o Estado de Bem-Estar Social-Democrata, e elaboraram um projeto econômico e político no qual atacavam esse tipo de Estado por conta de seus altos encargos sociais.

As ideias neoliberais do projeto elaborado sob o comando de Hayek têm sua importância reconhecida no momento em que o Capitalismo caiu numa longa e profunda recessão por volta de 1973, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento econômico com altas taxas de inflação. É nesse contexto que as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno, pois, aliada à crise havia uma crescente insatisfação por parte dos empresários do setor privado, que acreditavam que as altas cargas de impostos cobradas pelo Estado de bem-estar social eram responsáveis pela crise. Segundo Anderson (1995):

As raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10.).

Portanto, ao elaborar um diagnóstico para a crise e propor um plano de ação para solucioná-la, o neoliberalismo se tornou hegemônico como tipo de discurso e disseminou-se pelos modos de pensar e pelas práticas político-econômicas, a ponto de se incorporar ao senso comum com o qual interpretamos, vivemos e compreendemos o mundo.

É necessário considerar, ainda, segundo nos aponta Harvey (2007), outro aspecto responsável pela desordem do Capitalismo do pós-guerra: o embargo de petróleo e o salto nos preços que ocorreram no fim do ano de 1973, que exacerbaram os problemas que já estavam

bastante sérios. Tornou-se claro que não mais estava funcionando o ‘Capitalismo enraizado’ do pós-guerra, com a sua forte ênfase em uma incômoda união entre capital e trabalho, apoiada por Estados intervencionistas que davam grande atenção ao social, bem como aos salários individuais.

Conforme aponta Chauí (1999), em contraposição aos Estados intervencionistas, a solução seria um Estado forte o bastante para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar os encargos sociais. Esse Estado deveria ter como objetivo a estabilidade monetária, contendo gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego, para que, desse modo, se formasse um exército industrial de reserva que quebrasse o poder dos sindicatos; o Estado deveria realizar, ainda, uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados; se afastar da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade operasse a desregulação.

No que diz respeito ao Ensino Superior, com a intensificação da crise fiscal e econômica dos anos de 1980, os governos de países desenvolvidos foram obrigados a reduzir o ritmo de expansão das universidades, mantendo, no entanto, níveis aceitáveis de financiamento público. Contudo, o governo inglês foi o mais drástico com relação ao Ensino Superior público e implantou, de maneira incisiva, o receituário neoliberal.

Para Castoriadis (2002), a hegemonia do neoliberalismo atinge seu ápice quando em 1979 foi eleito o governo de Margareth Thatcher na Inglaterra, e um ano depois Ronald Reagan nos Estados Unidos. Juntos, estes dois líderes políticos conduziram uma contra-revolução conservadora que há mais de quinze anos se estendeu por todo o planeta. Cabe destacar as reformas da Educação Superior que foram empreendidas por Thatcher na Inglaterra, elas são um exemplo emblemático de privatização do Ensino Superior. Vejamos mais detalhadamente a análise de Dias Sobrinho (2001):

Ao assumir o governo, Thatcher deixou bem claro o que pensava das universidades: ineficientes, desperdiçadoras do dinheiro público, incapazes de adaptar-se às necessidades da indústria e do comércio. A partir de então deveriam esforçar-se duramente para serem cada vez mais independentes, como as privadas. Por exemplo, teriam que competir no mercado por mais alunos, mais convênios de pesquisa e outros serviços que lhes aportassem recursos. A gestão deveria ter como modelo as empresas de negócios: racional e eficiente [...] De maneira semelhante ao que ocorreu nas indústrias antes da privatização, as universidades foram reorganizadas; o pessoal foi reduzido, enquanto o número de remanescentes aumentou, em nome da maior eficiência. Essas medidas guardavam o teor de privatização da Educação superior britânica (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 295).

Para Trindade (2001), o governo Thatcher foi o fundador do neoliberalismo no campo universitário e responsável pelo fechamento de departamentos e à diabolização da liberdade acadêmica, tudo em nome da eficiência e da produtividade. Esse ataque ao Ensino Superior simbolizou o Estado-avaliador que fez e ainda faz fortuna em escalas mundiais.

Esses governos estavam firmemente comprometidos em exportar o neoliberalismo para o mundo inteiro e o fizeram por meio de uma mescla de liderança e persuasão. Nesse sentido, os departamentos de Economia das universidades de pesquisa dos Estados Unidos desempenharam um papel central, pois treinaram muitos dos economistas do mundo inteiro nos princípios neoliberais e coercitivos (HARVEY, 2007).

O resultado desse grande desequilíbrio da relação de forças sociais resultou na adoção de medidas conservadoras que permitiu o retorno a um liberalismo brutal e cedo, cujos principais beneficiários são as grandes empresas da indústria e da finança, e os grupos que os dirigem; segundo Castoriadis (2004, p. 122), na França e na Espanha, foram os partidos ditos socialistas que se encarregaram de introduzir e de impor, o neoliberalismo: “assistimos ao triunfo não atenuado do imaginário capitalista em suas formas mais grosseiras”.

Pensando agora no contexto latino-americano, em meio à crise mundial, o marco regulatório da implantação das políticas neoliberais para os países ficou conhecido como Consenso de Washington. O consenso de Washington foi um documento elaborado em 1989 na cidade americana que o nomeia. Contou com a presença de governos conservadores, alguns representantes de instituições financeiras internacionais, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento, o objetivo era realizar uma avaliação da economia de países que tinham resultados ineficientes, segundo a acumulação do capital. Durante o encontro, seus integrantes chegaram à conclusão que era necessário a aplicação de um plano de estabilização econômica, caso os países periféricos desejassem continuar a obter empréstimos dos países ricos (SILVA, 2005). O programa de ajustes proposto no consenso caminhava na seguinte direção: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, a desregulação da economia, e a proteção aos direitos autorais.

Pode-se dizer que a lógica da reforma brasileira encontrou explicação teórica no Consenso de Washington. Fato que, para Minto (2006), deve ser pensado no contexto brasileiro, a partir do abandono das políticas nacionalistas de desenvolvimento autônomo, das

novas formas de associação da burguesia nacional com a grande burguesia internacional e a execução de uma série de reformas, que visavam adaptar o Estado brasileiro às novas exigências de acumulação do capital.

O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, elaborou em sua proposta de governo, o motivo pelo qual o Brasil estaria em crise. Para ele, tal fato estaria diretamente relacionado ao esgotamento do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização protegida. Nesse sentido:

O salto de desenvolvimento foi possível porque uma conjugação favorável de fatores permitiu que se armasse um esquema de financiamento, baseado na poupança privada interna, na capacidade de investimento do Estado e na participação do capital estrangeiro. Era possível, então, visualizar – ou idealizar – a criação de um Capitalismo nacional que tinha no Estado o seu avalista e mentor. Essa ideia, que tem sua origem nos anos 30, é o núcleo da ideologia que se convencionou chamar de nacional-desenvolvimentismo (CARDOSO, 1994, p. 02).

FHC reconhece, em seu texto, que a política nacional-desenvolvimentista teve amplo sentido no seu tempo. No entanto, deixou de ter lógica, no momento em que a conjugação favorável de fatores se inverteu e, como consequência, o Estado começou a contrair irresponsavelmente uma enorme dívida externa, geradora de uma crise. Nesse cenário, as relações entre o setor privado nacional e o Estado tornaram-se clientelistas. Para Cardoso (1994, p. 03), “a ciranda financeira que se instaurou levou o Estado à falência”.

O processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do Capitalismo mundial tem seu marco no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. O Brasil, nos anos de 1980, assim como outros países não desenvolvidos, estava endividado e, portanto não era capaz de resistir às reformas, segundo Minto (2006, p. 215): “o endividamento externo, foi também uma condição para que a crise dos anos de 1980 não se tornasse ainda maior; essa foi a forma encontrada pelos administradores do país para manter a lucratividade das empresas privadas e evitar a falência do sistema”.

Como pressuposto para inserção do Brasil na lógica neoliberal, Silva (2005) fala-nos que, a partir dos anos de 1990, tanto o governo federal quanto as elites empresariais dirigentes, dispuseram-se a implementar as medidas econômicas neoliberais, de modo que:

[...] passaram a desmontar o Estado nacional-desenvolvimentista voltado para a construção da infraestrutura, polos industriais e petroquímicos, indústrias de base, rede de transportes e provedor dos direitos sociais, com o argumento de que a intervenção estatal coibia o desenvolvimento do capital. O governo federal e as elites dominantes, sob a influência dos homens de

negócio e dos credores privados e acionistas de empresas transnacionais, passaram a defender um Estado que se ocupasse dos interesses do capital, com o livre mercado, e que tivesse firmeza na contenção dos investimentos públicos na área social, em especial na Educação pública (SILVA, 2005, p. 259).

Após realizar o diagnóstico para a crise, como descrevemos anteriormente, FHC sugeriu, em sua proposta de governo, a solução, por meio de:

[...] um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil exige, inevitavelmente, a definição dos modos de sua inserção na economia internacional. Num contexto marcado pelo avanço da globalização, essa inserção terá impacto decisivo sobre o desenvolvimento interno do país [...] Aumentar a capacidade de poupança interna através da atração de investimentos produtivos, ampliar o espaço do comércio exterior do país e lutar pelo acesso cada vez maior à ciência e tecnologia são os objetivos a realizar no âmbito do processo de globalização (CARDOSO, 1994, p. 04).

A questão educacional, no âmbito das reformas propostas por FHC, ocupava lugar central. Seu modelo de desenvolvimento tinha por fundamento uma sociedade educada com novas tecnologias. A articulação consistia em: população mais educada; novas tecnologias; e setor produtivo dinâmico e inovador, representando as receitas básicas para uma lucrativa inserção do Brasil na economia internacional.

As políticas para o Ensino Superior brasileiro precisam ser consideradas a partir de dois pilares: as políticas do MEC para a Educação superior; e as políticas do MARE, para a Reforma do Estado. Foi a partir dessas duas instâncias que se formaram as reformas do Ensino Superior no Brasil.

A questão que buscamos evidenciar no presente item é que a crise, e a reestruturação do Estado não foram fenômenos exclusivamente brasileiros. Tais fatos estavam inseridos em uma lógica mais abrangente, e acompanharam as transformações das bases econômicas de diferentes países de Primeiro Mundo, onde o colapso do fordismo e a crise do Estado de Bem-Estar social foram sentidos primeiro. Entretanto, é preciso levar em consideração, como mencionamos no início dessa seção, que os organismos internacionais encontraram no Brasil as condições necessárias para a implantação de suas medidas econômicas.

Nos próximos itens, temos como propósito estabelecer o modo como o discurso dominante, através das políticas educacionais, propagou o ideário de universidade enquanto organização prestadora de serviço, fato que articulou a ideia de qualidade às universidades particulares, e teve como resultado um aumento aos incentivos as IES particulares, e corte drástico à verba das IES públicas.

4.2 A Reforma do Estado no âmbito do MARE

A questão da reforma do Estado é de fato expandida e formulada oficialmente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, ano em que é implantado o Ministério da Administração Federal e Reforma de Estado, o MARE, sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo MARE, e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, e pelo presidente da república, no ano de 1995.

Buscamos destacar a princípio algumas das propostas centrais da Reforma do Estado expressas em documentos elaborados pelo Ministro Bresser Pereira, para posteriormente apontar suas ideias fundamentais de reforma da Educação superior. Optamos por separar em itens distintos as reformas do MEC e do MARE, no entanto, elas se complementam, de modo que a instância do MEC operou mais incisivamente na implementação de medidas legais.

Na visão de Bresser Pereira (1995), o desafio do Brasil naquele momento consistia em articular um novo modelo de desenvolvimento, que pudesse trazer para a sociedade a perspectiva de um futuro melhor. O aspecto central deveria ser o fortalecimento do Estado, para que sua ação reguladora fosse eficaz, tanto na economia de mercado, como nos serviços básicos e nas políticas de cunho social.

Para o Ministro, a crise de Estado no Brasil tornou-se clara, a partir dos anos de 1980, e pode ser entendida a partir de três pressupostos:

Como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 10-11)

Em seu diagnóstico referente à situação do aparelho do Estado, Bresser identifica o arcaísmo presente nos enunciados da Constituição de 1988, principalmente com relação à administração estatal, para ele, se anteriormente o aparelho estatal já sofria cronicamente do clientelismo e da profissionalização incompleta, a partir da Constituição de 1988 vai sofrer do mal oposto: do enrijecimento burocrático extremo.

Segundo o Documento elaborado por Bresser Pereira (1995):

O Estado brasileiro tinha problemas de governança devido à gestão rígida e ineficiente, nos quais impediam a implantação de políticas públicas mais flexíveis devido à predominância de uma administração do tipo burocrática com nuances patrimonialistas, considerada inadequada e ineficaz para atender às exigências do novo cenário nacional e internacional, político e econômico, frente aos princípios da globalização, das novas tecnologias da produção e da informação e suas implicações nas mudanças do mundo do trabalho (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 18).

A reforma tinha como objetivo, tornar a administração pública mais eficiente e flexível; reduzir seu custo; garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo em que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação.

A proposta de Reforma do aparelho do Estado tinha por pressuposto a existência de quatro setores na administração pública: o núcleo estratégico do Estado, que é o setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento; as atividades exclusivas do Estado; serviços não exclusivos do Estado; e o setor de produções de bens e serviços para o mercado, que corresponde à área de atuação das empresas. O entendimento de Bresser Pereira (1995) quanto aos serviços não exclusivos do Estado, incidem diretamente na questão da Educação Superior, mais detalhadamente:

Na União, os serviços não exclusivos de Estado são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisas, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não estatal, através de um programa de publicização, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para participar da gestão com o poder executivo, e terem direito a orçamento (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 46).

Para Bresser Pereira (1995), o projeto de descentralização dos serviços sociais do Estado, para os Estados e Municípios, e do aparelho do Estado para o setor público não estatal, era uma tarefa essencial e urgente. Ela deveria ocorrer através da concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema da previdência. Para isto, a ideia do Ministro era criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em “organizações sociais”. Quanto a essa suposta autonomia, cabe destacar que o governo não iria deixar de controlar a aplicação dos recursos públicos transferidos a estas instituições. Conforme Mancebo (1998), a única questão

que mudaria é no que tange ao controle que seria exercido, conforme o entendimento governamental, ou seja, através de um instrumento mais eficaz: o contrato de gestão, que estabelece metas e indicadores de desempenho a serem cumpridos, possibilitando uma vigilância administrativa, mais efetiva, dos resultados.

O programa responsável pela transformação e entidades estatais de serviço em entidades públicas não estatais, foi denominado de programa de publicização, por Bresser Pereira. Com o programa de publicização, as entidades:

Continuarão a contar com a garantia básica do Estado, que lhes cederá por mútuo seus bens e seus funcionários estatutários, mas agora serão entidades de direito privado, que escapam às normas e regulamentos do aparelho estatal, e particularmente de seu núcleo burocrático, que continuarão relativamente rígidas, mesmo depois da reforma constitucional (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 12).

O Ministro demonstra sua preocupação relativa a essas novas organizações, no sentido de ter o cuidado de evitar a privatização e a feudalização das organizações sociais, ou seja, a apropriação destas por grupos de indivíduos que as usam como se fossem privadas. Teriam que ter também cuidado com relação às medidas legais e administrativas adotadas, tendo a cautela de limitar os controles por processo, já que o essencial será, tanto da parte do próprio Estado quanto da sociedade, o controle por resultados das organizações (BRESSER PEREIRA, 1995).

Podemos concluir que a proposta do MARE no tocante as IES públicas previa transformá-las em organizações sociais, submetidas a três tipos de controle: o estatal, o comunitário, e o do mercado que deveria zelar pela qualidade e eficiência dos serviços prestados, e oferecer um complemento ao financiamento do Estado. Quanto à questão das IES públicas submetidas ao controle do Estado, a consequência dessa transferência de responsabilidades, do setor público para o privado, em especial, para o produtivo, tem graves consequências no processo acadêmico-científico, pois, o ensino e a pesquisa ficam subordinados à lógica privada, impondo, desta forma, uma perda de capacidade crítica e reflexiva, essências a este tipo de produção.

4.3 As políticas educacionais no âmbito do MEC

A conjuntura brasileira, no início dos anos de 1980, tem como particularidade o esgotamento do regime militar, e a ascensão de organizações sociais e políticas tendentes à

democratização do Estado e da sociedade. A Ditadura estava sob o ataque de inúmeros setores da sociedade e eram nítidos os sinais de impotência do governo diante das contestações, oriundas tanto do movimento estudantil com as Diretas Já, da campanha da em prol da anistia, como da CUT e as diversas greves ocorridas na região do ABC paulista.

No que diz respeito à situação econômica, o Brasil estava enfrentando as consequências da crise mundial, refletidas na inflação que já estava ficando fora de controle, por conta da alta dos juros internacionais.

Em decorrência do progressivo afundamento da economia, ganharam força os protestos e as greves. A demanda social pela eleição presidencial direta é atendida no ano de 1985 quando Tancredo Neves é eleito presidente.

Ainda nos anos iniciais de 1980 a graduação não possuía um mecanismo que pudesse apontar a efetividade produzida pela Reforma Universitária de 1968, nesse contexto o MEC lançou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com o objetivo de verificar as vantagens alcançadas, e quais os problemas enfrentados em cada curso e instituição. O PARU deveria investigar duas áreas: a gestão das IES, e produção e disseminação do conhecimento. A pesquisa do PARU era avessa ao tecnicismo em voga no Ministério da Educação, talvez fato responsável pela sua desativação, e substituição pela Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior. Na análise de Cunha (1997), as medidas recomendadas pela comissão apontavam basicamente:

A ênfase nos cursos de graduação de caráter geral, desvinculados de profissões específicas, e a transferência de conteúdos profissionais para a pós-graduação levariam as universidades brasileiras ainda mais para perto do modelo norte-americano, talvez com a introdução nelas do *college*, que o ciclo básico da reforma dos anos 60 teria antecipado [...] essas medidas visariam combater o caráter corporativo do Ensino Superior brasileiro, persistência do modelo napoleônico [...] outro elemento do modelo napoleônico prevalecente no Brasil seria o centralismo e a organização padronizada, que a comissão propôs combater pela transferência às universidades da supervisão das demais instituições de Ensino Superior, bem como a liberdade para que as universidades optassem por adotar ou não sistemas que, apesar de recentes, já pareciam fazer parte da própria essência da instituição: sistema de créditos, departamentos, ciclo básico, etc. (CUNHA, 1997, p. 04-05).

Quando foi concluído o relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, o então Ministro da Educação do governo de José Sarney, Marco Maciel, com a intenção de dar continuidade à iniciativa anterior criou o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior, no ano de 1985 (GERES). Esse grupo foi responsável pela elaboração de um projeto de lei para a reformulação das IES federais, seu texto tinha por base

os pressupostos da Comissão Nacional, e anunciava complementarmente algumas medidas específicas. Entre os principais pontos do anteprojeto do GERES estavam:

Acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais, incorporando as autarquias e as fundações em um novo ente jurídico, denominado apenas universidade, que deixaria de ter os rígidos controles orçamentários e salariais das autarquias, pois receberiam os recursos financeiros sob a forma de dotações globais; racionalizar o controle governamental sobre as universidades, que deixaria de ser sobre os meios para incidir sobre os fins, com participação acadêmica, sem prejuízo a autonomia das instituições; valorizar os níveis mais elevados da carreira docente, restringindo o acesso dos níveis inferiores aos cargos de direção, e restituir aos títulos acadêmicos seu antigo papel no regime de promoção dos professores; incluir a participação de docentes e de estudantes na elaboração das listas para os cargos de direção das universidades e de suas unidades, bem como a incorporação de representantes dos funcionários que votariam nos candidatos a reitor (CUNHA, 1997, p. 06-07).

O texto do GERES não foi bem recebido pela comunidade acadêmica. Diante do grande volume de críticas, o presidente da República retirou do Congresso o anteprojeto de lei, que, no entanto permaneceu orientando a política governamental para o Ensino Superior, e serviu de base para o governo de Fernando Collor de Mello.

No início dos anos de 1990, Fernando Collor de Mello é eleito presidente do Brasil. No entanto, não conseguiu completar seu mandato, diante de diversas denúncias de corrupção envolvendo ele e sua família, Collor foi destituído de seu cargo e teve os direitos políticos cassados por decisão do Congresso Nacional, apoiado por inédita manifestação popular em todo o país. Ao assumir, seu vice, Itamar Franco, tomou duas medidas significativas: a dissolução do Conselho Federal de Educação e a proposição de criação do Conselho Nacional de Educação.

Realizamos a descrição das políticas educacionais empreendidas pelo GERES, no sentido de melhor compreender a Reforma da Educação, efetuada no governo FHC, visto que a reforma do então presidente teve por base o modelo concebido pelo GERES.

No ano de 1995, quando FHC foi eleito presidente da república as reformas ganharam impulso definitivo e contornos permanentes por meio da Reforma do Estado. Essa questão era tão central para o governo que foi inclusive criado um ministério específico para centrar os esforços em levar a cabo a proposta, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado também teve importante papel na formulação das políticas educacionais, como demos ênfase no item acima. A proposta de governo de FHC para seu primeiro mandato foi elaborada por uma equipe chefiada por Paulo Renato Souza. Após a vitória do

candidato em questão, Paulo Renato Souza foi nomeado Ministro da Educação, cargo que ocupou durante os dois mandatos do presidente FHC.

O traço característico mais marcante da Educação, enquanto meta prioritária da proposta do governo é a forte evidência atribuída ao seu papel econômico, como base do novo estilo de desenvolvimento. Nesse contexto, o funcionamento e a sustentação da Educação são externos a ela mesma, e derivam do progresso científico e tecnológico. Nas palavras de Cardoso (1994):

O país terá de avançar – e muito – na reforma da Educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CARDOSO, 1994, p. 04).

A ideia de valorização das universidades privadas, em detrimento das públicas, é constatável na proposta de governo FHC. Há uma referência negativa às IES públicas, no sentido que elas precisavam ser efetivamente revistas, pois: “Consumem hoje de 70% a 80% de todas as verbas do Ministério da Educação, atendendo apenas a 22% dos jovens matriculados no Ensino Superior. Dos demais, 13% estão em escolas estaduais e o restante, cerca de 66%, paga pelos seus estudos em instituições privadas.” (CARDOSO, 1994, p. 50).

Quanto ao conjunto das IES privadas não há nenhuma crítica evidente, somente um comentário sobre importância de se pensar acerca de uma política para o ensino particular, já que ele estava absorvendo a maioria dos estudantes. Essa nova política deveria incidir sobre três aspectos: reformulação do sistema de autorização para criação de estabelecimentos e cursos; fixação de critérios transparentes e objetivos para a distribuição de auxílio federal às instituições comunitárias, condicionando-a a um sistema de avaliação de qualidade; e reformulação do crédito educativo, condicionando-o a um sistema de avaliação da qualidade do ensino, incluindo as escolas particulares que queiram aderir a esse sistema, e avaliação da relação custo-benefício.

Consideramos importante destacar a maneira como temas relacionados à reforma foram propagados na mídia da época. Nesse sentido, Setton (2002) realizou um estudo sobre a presença de enunciados relacionados ao Ensino Superior na mídia de São Paulo, mais especificamente nos jornais de maior circulação, como Folha de São Paulo, o Estado de São

Paulo e o Jornal da Tarde. A autora obteve como constatação o fato que a maioria das mensagens apontava a suposta ineficiência das IES públicas, assim como a escassez de recursos para as mesmas, e a necessidade urgente delas serem reformadas à luz de critérios econômicos. Há desse modo, a propagação de um ideário pró-reforma, com o auxílio de uma mídia totalmente condescendente com o discurso dominante.

Minto (2006) ressalta a exposição sistemática nos meios de comunicação que a Educação teve no período do governo de FHC, principalmente na figura do Ministro da Educação Paulo Renato, responsável por realizar um incisivo marketing político em torno do tema. No entanto, a propaganda efetuada pelo Ministro foi realizada de maneira superficial, de maneira a não permitir a visualização completa das mudanças sociais pretendidas, nesse caminho Paulo Renato converteu a Educação em um importante instrumento de legitimação das mudanças que planejava efetuar.

De modo que: “o ex-ministro tornou-se uma espécie de porta-voz dos interesses privados na Educação [...]” (MINTO, 2006, p. 141). Se no contexto histórico anterior a questão educacional tinha sua relevância implicada no projeto de desenvolvimento do Brasil por meio da lógica do nacional-desenvolvimentismo, no governo neoliberal proposto por FHC à centralidade da Educação – e consequentemente das universidades, é intrínseca as virtudes do mercado, de modo que, assim como um produto para o consumo, a exposição da Educação na mídia era essencial para sua lógica de expansão e acumulação. Podemos inferir que a construção de um consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos e, específico da universidade pública, ganha força com argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do Ensino Superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais.

O ataque empreendido pelo governo neoliberal de FHC a Educação pública além de ter ganhado força a partir da exposição midiática pró-reforma, também contou com um conjunto de dispositivos privatizantes, através da aplicação de uma política de descentralização e, mediante a imposição material de uma política de reforma cultural que postula a anulação da Educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Com relação à análise que nos propomos realizar, podemos entender que a depreciação operada pelo governo de FHC em relação às universidades públicas, buscou atrelar a ideia de universidade, às instituições particulares de ensino.

Esse deslocamento de sentido não foi feito aleatoriamente, estava em total sintonia com a inserção da política neoliberal no Brasil. Esse deslocamento de sentido operado pelo governo em questão faz com que a significação imaginária social das universidades (sua concepção, ideia e função) seja mobilizada para atender o que propõe o discurso dominante. Vejamos o que nos diz Castoriadis (1982, p. 171) sobre a questão: “[...] Mas esse desvio de sentido - que é afinal a operação indefinidamente repetida do simbolismo-, o fato de que sob um significante surja outro significado [...] é a instauração de uma nova significação operante”.

Com o objetivo de melhor explicitar essa questão, Castoriadis cita o exemplo da reificação ou da desumanização dos indivíduos das classes exploradas. Nesse fenômeno um escravo é visto como um animal, e o operário como um parafuso de máquina, ou mercadoria. É nesse sentido que, para Castoriadis, a reificação é uma significação imaginária social, pois:

Do ponto de vista estritamente simbólico ou linguístico, ela aparece como um descolamento de sentido, uma combinação entre metáfora e metonímia. O escravo só pode ser animal metaforicamente, e esta metáfora, como toda metáfora, apoia-se sobre uma metonímia, sendo a parte tomada pelo todo, tanto no animal como no escravo, e sendo a pseudo-identidade das propriedades parciais estendidas sobre o todo dos objetos considerados (CASTORIADIS, 1982, p. 171).

A ideia de universidade não possui um sentido unívoco, ela constrói seu sentido tomando de empréstimo referências de outras significações. Portanto, enquanto uma instituição inserida na lógica capitalista neoliberal ela encarna as significações imaginárias desse modo de produção, de modo que atributos utilizados no âmbito do mercado e da economia como eficiência, racionalidade, modernização, entre outros, passam a ser utilizados para conceber a IES pública.

Um bom exemplo da significação econômica atribuída à universidade pode ser o conteúdo da proposta de FHC no tocante à política educacional, que pretendia promover uma revolução administrativa, de maneira a estimular uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, com vistas a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas sem despesas adicionais. Nesse contexto, as universidades deveriam possuir uma efetiva autonomia, mas essa autonomia estaria diretamente subordinada ao montante de verbas que as IES viessem a receber em uma avaliação de desempenho.

O instrumento que, a princípio teria como função efetivar as propostas aqui descritas, seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96. Entretanto, o texto da

LDB omite aspectos e dimensões da maior importância para as IES. A elaboração de uma lei de diretrizes e bases fragmentada foi uma oportunidade adequada para que o governo pudesse, a cada medida provisória, mobilizar a significação imaginária da universidade, de acordo com seus interesses e com a visão sempre voltada ao incentivo das IES particulares.

Desse modo, segundo Cunha (2003), ao invés de uma lei geral, contendo todas as diretrizes e todas as bases da Educação nacional, foi aprovada uma lei minimalista, gerada desse modo intencionalmente, pois através dessas lacunas aspectos que interessavam ao governo, foram tratados em momentos distintos. Essas ações foram sendo desenvolvidas à margem da própria LDB. Na análise de Cunha (2003), no que tange as políticas para o Ensino Superior:

O MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas [...] No caso da área educacional [...] em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à Educação; depois, em um projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir em uma lei geral para o Ensino Superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da Educação nacional, não contra o que seria a lei maior de Educação, mas por fora dela (CUNHA, 2003, p. 40).

A concepção de universidade, tratada na LDB/96, mais precisamente no art. 52, definiu as universidades como sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. As universidades deveriam atender a três critérios:

Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (inciso I); um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (inciso II); um terço do corpo docente em regime de tempo integral (inciso III).

Como já mencionado anteriormente, o caráter geral e flexível das proposições contidas na LDB, foram essenciais para que o MEC tivesse condições de agir, mediante complementação por decretos e portarias. A LDB incorporou as diretrizes da proposta do MEC/MARE para a Educação Superior brasileira de maneira efetiva, em especial, quanto às medidas flexibilizadoras: a adoção do regime de tempo integral, da carreira e do regime jurídico diferenciado por universidade, não garantindo também a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e permitindo, desta forma, a diversificação das instituições de Educação Superior.

As ações do governo que objetivavam flexibilizar e expandir as IES sempre possuíram um caráter velado. De acordo com Nunes (2007):

[...] o conjunto de decisões tomadas pela administração pública brasileira sobre o Ensino Superior nunca foi adequadamente codificado pelo governo como tal, alojando-se, talvez, naquela categoria das ‘decisões não formuladas’, ou ‘não decisões’ que, entretanto produzem efeitos constantes e permanentes [...] busque em qualquer discurso de dirigente nacional, em qualquer momento da história recente, evidência de que houve decisão de expandir o Ensino Superior através do setor privado. Não se encontrará a decisão, muito menos se precisará o momento de sua efetivação (NUNES, 2007, p. 03).

Uma das propostas do MARE, por exemplo, de extinção das IFES e sua transformação em organizações sociais, fundações de direito privado, é compatível com o conteúdo do artigo 54 da LDB: As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

Essa questão incide no fim da unicidade de carreira do pessoal docente e da regularidade salarial, fato também compatível com propostas contidas no MARE, visto que, para Bresser Pereira, a manutenção de um Regime Jurídico Único (RJU) era totalmente ultrapassado. Para ele, as organizações sociais não precisariam obedecer ao estatuto de um concurso público, poderiam ser regidos pelas normas da Consolidação das Leis Trabalhistas, assim como são regidos os funcionários das empresas privadas.

O artigo 45 da LDB limitava-se a afirmar que: “a Educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. No sentido de modificar esse artigo da LDB, foi criado o Decreto n.º 2.207/97 que, no entanto, foi revogado e, no mesmo ano, foi substituído pelo Decreto n.º 2.306/97, que estabelecia distinções inéditas, tais como: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto às consequências dessa divisão, Nunes (2007) destaca que:

Caberia ao setor público a responsabilidade com os fundamentos da vida universitária e científica, através de suas mantidas, que não deveriam ser compelidas à participação no processo de massificação da Educação superior, para que possam se dedicar à orientação disciplinar fundamentalmente acadêmica e científica, portanto universitárias, no mais estrito sentido do termo. Caberia ao setor privado a oferta massificada de ensino de boa qualidade, adequadamente supervisionado e avaliado, sem que

se esperasse dele dedicação ao avanço da ciência e a aderência a valores imateriais e históricos, dele esperando-se, contudo, a adequada atenção à formação profissional nas suas diferentes modalidades. A cada qual, portanto, o reconhecimento e estímulo à sua função (NUNES, 2007, p. 05).

No que diz respeito à categoria administrativa das IES, existem dois grupos, cada qual com subdivisões: instituições públicas e privadas. As públicas são classificadas em instituições federais, estaduais ou municipais, dependendo da instância de governo a qual estejam vinculadas. As privadas dividem-se em comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares, sendo que as três primeiras referem-se à IES mantidas por instituições sem fins lucrativos. Já as particulares, incluem tanto as IES vinculadas a mantenedoras com fins lucrativos, que seriam particulares em sentido estrito, quanto as mantidas por entidades sem fins lucrativos, mas que não se enquadrem no tipo filantrópico.

O resultado dessa diferenciação é que organizações com finalidades diferentes tendem a ser baseadas em culturas distintas, assim como fundamentadas em estruturas diferentes para a perfeita consecução de seus fins. Assim sendo, IES com fins lucrativos nunca serão, desde o ponto de vista institucional/organizacional, estruturalmente semelhantes às públicas, a despeito de assim determinar o aparato micro regulatório legal e governamental. Sob o atual modelo regulatório, as entidades privadas são forçadas a aderir a modelos estruturais e de governança corporativa, originalmente desenhados para o setor público, lembremos-nos das propostas do MARE (NUNES, 2007).

Apesar de a Educação Superior ser, como dito anteriormente, um “não tema”, ou, talvez, justamente por ser um “não assunto”, seu crescimento tem se dado por meio do setor privado. Ou seja, uma questão estratégica para o país - a formação de quadros capazes de garantir a competitividade e o desenvolvimento econômico - vem definindo seus contornos, sem que o Brasil tenha deliberado, seja explícita, seja implicitamente, sobre um de seus aspectos fundamentais.

A análise da legislação educacional brasileira dos anos 1990, por meio de um olhar permeado pela significação imaginária central do Capitalismo, revela a mudança de sentido atribuída à ideia de universidade, com a desconstrução das IES públicas, progressiva privatização desse nível de ensino, e estímulo à expansão de IES privadas.

4.4 O imaginário capitalista e a significação imaginária social da universidade

As universidades públicas brasileiras vêm sofrendo, desde a década de 1990, uma desconfiguração de seu caráter público. Inseridas na lógica neoliberal, ficam diretamente submetidas às questões econômicas. Considerando a Educação como produto por excelência das universidades, esta fica reduzida a uma mercadoria de consumo. A necessidade da universidade nesse contexto é de ser útil às demandas imediatas do mercado, suas atividades devem ser quantificadas e medidas a todo o momento.

Ser produtivo ou eficiente, e então, ter qualidade é formar, ou seja, diplomar mais indivíduos com menos recursos. Mais indivíduos habilitados a preencher necessidades imediatas e muitas vezes bem específicas do mercado de trabalho, ainda que essa formação possa em breve se tornar obsoleta e não mais acompanhar as rápidas mudanças da tecnologia e das profissões e empregos [...] A receita milagrosa de rendimentos máximos com custo mínimos produz a banalização da formação (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 287).

Sob a perspectiva de Castoriadis (1982), o mundo moderno tem como característica a racionalidade, sendo arbitrária em seus fins últimos, pois esses não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária na medida em que se coloca como fim, visando somente uma racionalização formal e vazia. A existência do mundo moderno é permeada por um delírio sistemático, onde a autonomização da técnica que não está a serviço de nenhum fim determinável é a forma mais perceptível e mais diretamente ameaçadora. Quanto ao delírio sistemático, a que Castoriadis (1982) se refere, ele está diretamente ligado à questão do imaginário:

Substituir, tratando-se do operário, do empregado, ou mesmo do quadro, o homem por um conjunto de traços parciais escolhidos arbitrariamente, em função de um sistema arbitrário de fins e por referência a uma pseudo-conceitualização igualmente arbitrária, e tratá-lo na prática de acordo com isso, traduz a prevalência do imaginário, que, qualquer que seja sua 'eficácia' no sistema, não difere em nada daquelas das sociedades arcaicas mais 'estranhas' (CASTORIADIS, 1982, p. 189).

A expansão ilimitada do domínio racional fornece justificativa, a finalidade de formar mais pessoas com menos recursos. Para Castoriadis, essa lógica (maximizar lucros, minimizar custos) é inerente ao processo produtivo. A racionalização de todas as esferas da vida ignora os hábitos, os desejos e as tendências do homem. De modo que não considera que

o ser humano não é uma máquina, não o reconhece como dotado de faculdades que geralmente não são voltadas somente para a eficácia (ROTOLO, 2013).

Podemos dizer que a justificativa de racionalização encarnada pela universidade neoliberal foi instituída pelo Capitalismo, primeiro regime social que produziu uma ideologia, segundo a qual ele mesmo seria racional. Para Castoriadis (2004, p. 91), a legitimação de outros tipos de regime provinha de uma instância mística ou religiosa. A ideologia capitalista em seus momentos benéficos, afirma que o objetivo da racionalidade seria o bem-estar da sociedade, no entanto esse bem-estar: “é identificado como um máximo – ou ótimo – econômico [...] assim direta ou indiretamente, a racionalidade é reduzida à racionalidade ‘econômica’, e esta é definida de maneira puramente quantitativa como maximização-minimização”.

Outra significação imaginária social, onipresente no Capitalismo, é a noção de economia. Enquanto significação, não se refere a algo específico, mas a uma quantidade inumerável de coisas que, a partir de certo momento, passam a ser socialmente representadas e refletidas como econômicas.

O que podemos concluir é que o espaço público estatal e, sobretudo, as universidades públicas estão seriamente mercantilizadas. Essas instituições encarnaram a significação imaginária social do Capitalismo e as estruturas organizacionais gerenciais, as quais têm a eficiência como valor central, e o lucro e a acumulação como principal objetivo.

Embora esse processo tenha suas raízes originárias com a vigência do período militar e a atuação de órgãos americanos no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso foi responsável por consolidar e legitimar as práticas neoliberais na Educação Superior, tanto através do incentivo às IES privadas quanto através da descaracterização das IES públicas.

5 ELUCIDAÇÕES SOBRE PSIQUE, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Não temos a necessidade de alguns sábios. Temos necessidade de que o maior número adquira e exerça a sabedoria - o que por sua vez exige uma transformação radical da sociedade como sociedade política, instaurando não somente a participação formal, mas também a paixão de todos pelas questões comuns. Ora, seres humanos sábios é a última coisa que a cultura atual produz.

- 'Então, o que você quer? Mudar a humanidade?

- Não, alguma coisa mais modesta: que a humanidade se transforme, como ela mesma já fez duas ou três vezes'.

(CASTORIADIS, 1992, p. 107).

Em nossa pesquisa, até o presente momento, buscamos elucidar nosso objeto de trabalho, a partir das Significações Imaginárias Sociais que a ele atribuem uma concepção. Como vimos, o governo neoliberal brasileiro do início dos anos de 1990 inseriu a universidade definitivamente na lógica do capital, o que atribuiu a ela caracterizações de uma organização empresarial.

O fato de a universidade estar inserida nessa lógica faz dela uma instituição heterônoma, não há possibilidade de autonomia em uma organização administrada. No entanto, cabe aqui uma reflexão nos termos de Castoriadis, quanto ao projeto de autonomia só poder ser alcançado coletivamente. Portanto, não teria como uma instituição ser autônoma se é constituída por indivíduos que não o são.

Para Chauí (1999), a ideia de autonomia, condizente com o conceito de Castoriadis, tem origem na própria palavra grega; ser autônomo é ser autor de sua própria norma, regra ou lei. Desse modo, para que houvesse a possibilidade efetiva da universidade pública ser regida por suas próprias regras, democraticamente instituídas por seus próprios órgãos representativos, seria necessário que tivesse uma relação de total independência com o Estado.

A questão que gostaríamos de elucidar é a consonância existente entre o indivíduo e as instituições que ele mesmo produz e mantém, tal fato ocorre através de um processo no qual a psique é fabricada e moldada pela instituição social e pelas Significações Imaginárias Sociais da época. Desse modo, Castoriadis (1982) destaca que quando emergiu a instituição do Capitalismo, esse fato modificou os indivíduos, as coisas, as relações sociais e as instituições. Existe, pois a criação de um homem capitalista, uma técnica capitalista, relações de produção capitalistas, todos os elementos inconcebíveis e impossíveis uns sem os outros.

Cada indivíduo é moldado de acordo com a sociedade, com representações específicas que lhe dizem o que é certo e o que é errado dentro daquela realidade. Essa é a condição para que a sociedade possa sobreviver: ser capaz de criar um indivíduo adequado à cultura e que sobreviva à efemeridade da existência individual.

Para a manutenção de uma universidade heterônoma, moldada, e significada sob os ditames dos dispositivos neoliberais é preciso à existência do indivíduo fabricado conforme esse sistema. É preciso que os indivíduos introjetem o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos, reconhecendo no mercado o âmbito em que, "naturalmente", podem - e devem - desenvolver-se como pessoas.

Buscamos ressaltar, no presente capítulo, a formulação realizada por Castoriadis, no que tange ao indivíduo e à psique, visto que é no processo de socialização que reside a possibilidade de instauração de uma subjetividade reflexiva e deliberadora, instância fundamental para o projeto de autonomia social.

5.1 A mônada psíquica e a socialização da psique

A compreensão de Castoriadis (1982), quanto a psique tem como base elementos, que para ele, permaneceram na teoria freudiana como pontos cegos; a saber: a instituição social-histórica e a psique como imaginação radical. Apesar de visualizar essa fenda na teoria freudiana, é preciso ressaltar que Castoriadis encontrou em Freud um importante interlocutor, com o qual viu a possibilidade de dialogar sobre suas próprias ideias, principalmente aquelas relacionadas com o imaginário radical e com a formação do sujeito, ideias sempre permeadas pela busca de Castoriadis em encontrar as bases sobre as quais se fundamenta uma noção fundamental de suas elucidações: o projeto de autonomia.

Rotolo (2013) sublinha que Castoriadis encontrou um rico aporte teórico nas ideias de Freud, principalmente no tocante a formular sua teoria da sociedade, do indivíduo e da política. Apesar de Castoriadis ter deixado contribuições para a psicanálise, é preciso ressaltar que:

Diferentemente de boa parte da tradição psicanalítica, embora as preocupações de Castoriadis estivessem localizadas naquilo que os psicanalistas denominam de cultura, nosso autor evita e até mesmo condena o tratamento dessas questões como se fossem sintomas psíquicos. Seu objetivo nesse plano não era a decifração da cultura pelos mesmos mecanismos da psique, como se análise social procedesse pelos mesmos

critérios e categorias da terapia clínica. O universo da cultura, no qual se insere sua teoria social, não era tratado por ele como uma patologia (ROTOLO, 2013, p. 177).

Podemos localizar três grandes temas da psicanálise sobre os quais Castoriadis foca-se de maneira mais incisiva: a teoria do sujeito, o papel do inconsciente, e a noção de cura na análise clínica, essa cura é na verdade o final da análise, que visaria o estabelecimento de outro tipo de relação entre consciente e inconsciente. Esses três pressupostos ligados a sua formulação de autonomia, de modo articulado, Rotolo (2013) explica:

[...] o fim da psicanálise é consubstancial com suas ideias sobre autonomia e para enfatizar tal relação nosso autor precisa esclarecer qual é a origem do sujeito autônomo, desde seu elemento primário, o indivíduo sozinho, até a articulação deste indivíduo com a sociedade e o papel desta última na formação da psique (ROTOLO, 2013, p. 174).

Mais especificamente, Castoriadis (1992) formula que:

O objetivo da análise não é eliminar uma instância psíquica em proveito de outra. É alterar a relação entre as instâncias: o Eu, ou o consciente. O Eu altera-se ao receber e admitir os conteúdos do inconsciente, ao refleti-los e ao tornar-se capaz de escolher lucidamente os instintos e as ideias que tentará atualizar. Em outras palavras, o Eu tem que vir a ser uma subjetividade capaz e refletir, capaz de deliberação e vontade (CASTORIADIS, 1992, p. 154).

Quanto a essa questão de mudança de relação entre consciente e inconsciente, o importante não é a eliminação de conflitos, mas sim a instauração de uma subjetividade reflexiva e deliberadora, que deixando de ser uma máquina pseudo-racional, passar a reconhecer e liberar a imaginação radical no núcleo da psique.

Refletir sobre a psique enquanto imaginação radical, é pensa-la enquanto portadora de autonomia da imaginação, há uma capacidade de formulação do que não está posto, ver em qualquer coisa aquilo que não está lá. Uma característica central do psiquismo humano é sua a-funcionalidade; tudo o que se imagina não é determinado por uma funcionalidade biológica. Para Castoriadis (2004), a imaginação é radical porque é criação de representações, de afetos, e de desejos, nunca predeterminados. Nesse sentido, assevera o autor que:

A imaginação está também na base de outra capacidade extraordinária do ser humano: o simbolismo. É graças à imaginação radical que o ser humano

pode ver uma coisa em outra coisa. Este é o *quid pro quo*: tomar uma coisa por outra; ver a palavra cão escrita e que ela represente um cão, que o cão se torne presente pra mim. Contrariamente ao plano animal, no qual não há senão o sinal - por exemplo, o cheiro de um predador - fixado a um objeto, para os humanos, não há apenas sinais, há, sobretudo símbolos. E é isso que torna possível, é sobre isso que se apoia a linguagem (CASTORIADIS, 2004, p. 330, grifo do autor).

Para Castoriadis, a estruturação da psique ocorre através de um processo. Ao nascer o ser humano, é para ele um monstro, está fechado em sua mônada psíquica; ao reconhecer a mãe e distingui-la do seio, temos a fase tríadica: mãe-seio-bebe; temos por fim a fabricação do indivíduo social, e sua possibilidade de ascender a uma subjetividade autônoma e reflexiva.

A mônada psíquica é a primeira organização do sujeito, nesse estado primário o sujeito só pode referir-se a si mesmo, não existe uma diferenciação do resto dos objetos que o rodeiam. O seio materno para o recém-nascido, por exemplo, faz parte, sem ser parte, daquilo que um dia será um corpo próprio, mas que ainda não é propriamente um corpo. O mundo do sujeito nesse primeiro estado pode ser assim caracterizado:

A totalidade é uma unidade simples, onde a diferença ainda não surgiu, ser é ser neste círculo, e o ser é imediatamente sentido: intenção realizada antes de toda formulação e antes de toda separação entre um estado e uma visada, como é imediatamente existência do sujeito para o sujeito (CASTORIADIS, 1982, p. 337).

Na visão de Castoriadis (2004), a melhor formulação para definir o estado monádico é a proferida por Freud: “eu sou o seio”. Essa frase permite apreender a percepção do recém-nascido, de que ele é ao mesmo tempo: “[...] superfície labial, da cavidade bucal, e provavelmente da primeira parte do sistema digestivo, como indiferenciado daquela fonte de líquido quente e agradável que é o leite, e ele se vê como tendo sendo - um desejo e podendo realizá-lo com prazer.” (CASTORIADIS, 2004, p. 337).

Nesse estado, que pode ser considerado um autismo, há por parte do sujeito o desejo de permanência; essa intenção pode ser considerada uma fantasia, onde o sujeito está em todo lugar, onde tudo, inclusive o modo de coexistência é somente ele mesmo. Podemos citar como exemplo da intenção de permanência do sujeito no estado monádico, a anorexia infantil. Para Castoriadis (1982), essa questão tem explicação ao pensarmos que a resposta à necessidade de comer viria para o recém-nascido, através de uma alucinação de unidade, o seio só pode ser apreendido como ele próprio, portanto não há necessidade do seio real.

Para que o sujeito saia desse estado primário e sobreviva, é preciso que a psique sofra uma ruptura de seu estado monádico, e isto ocorre por uma ruptura brusca e imposta, com a imposição do outro e de seu próprio corpo, “esta perda de si, esta cisão em relação a si é o primeiro trabalho imposto à psique pelo fato de sua inclusão no mundo - e acontece que ela se recusa a cumpri-lo.” (CASTORIADIS, 1982, p. 339).

Embora a presença do outro seja essencial tanto para satisfações biológicas, quanto para aspectos psicológicos do sujeito, ela não se registra de imediato na psique. Para o bebê, quando esse sujeito está presente é porque ele dispõe do objeto necessário para satisfação de seu prazer; essa é a fase triádica para Castoriadis (2004), nela há a criação de uma relação entre o recém-nascido, a mãe, e o seio. Vejamos mais detalhadamente:

A mãe aparece como quem dispõe do seio e o recém-nascido, na base de seu único esquema, a onipotência, o projeta na mãe [...] o recém-nascido que se acreditava onipotente descobre que não o é e transfere essa onipotência para a mãe [...]. Nesta etapa se constitui uma relação entre três termos, onde o objeto parcial, o seio, é a encruzilhada, a zona de entrecruzamento, da relação do bebê com a mãe (CASTORIADIS, 2004, p. 341).

A história da socialização da psique traz, em todas as suas etapas, as marcas de um estado primário, onde sujeito, mundo, afeto, intenção, ligação, e sentido são o mesmo. A evolução do sujeito é a história de uma série de criações de representações, de um fluxo representativo/afetivo/intencional que só se esgotará com a morte. Essa história de socialização traz consigo as marcas de seu ponto de origem, do estado primitivo do sujeito, onde o mesmo acreditava ser único. Embora a instituição da sociedade seja imposta à psique como uma organização heterogênea, essa sociedade tem que se apoiar no ser da psique.

A imposição da socialização à psique é para a mônada psíquica uma ruptura violenta; é forçada por suas relações com os outros, ou mais especificamente pela invasão dos outros como outros. “Se o recém-nascido se torna um indivíduo social, é porque ao mesmo tempo em que sofre essa ruptura, ele consegue sobreviver a ela” (CASTORIADIS, 1982, p. 344). Ainda, nesse sentido, Castoriadis explica como a imposição da relação com o outro é uma sucessão de rupturas infligidas a mônada psíquica. É através da relação com esses outros que é construído o indivíduo social, sempre dividido entre um polo monádico e a série de construções sucessivas diante das quais a psique deve se integrar.

O processo de socialização deve ter por objetivo apresentar para a psique um sentido para a sociedade. Desse modo, é o magma de Significações Imaginárias Sociais que desempenha esse papel:

[...] fornecer à psique sentido diurno, que se faz forçando e induzindo o ser humano singular [...] a investir e tornar sensatas para ele às partes saídas do magma das Significações Imaginárias Sociais, instituídas a cada vez pela sociedade, significações essas que mantêm a sociedade e suas instituições particulares juntas (CASTORIADIS, 1992, p. 123).

A questão central para Castoriadis é que o ser humano é, ao mesmo tempo, criador e criatura, isto porque ele concebe um mundo, mas também é conformado por ele. A esse mundo coletivo, advindo do processo de socialização da psique é chamado mundo instituído. O mundo instituído além de ser obra do inconsciente dos diversos indivíduos que o compõe, é também permeado por todas as significações, tais como linguagem, normas, costumes, valores etc. Ao mesmo tempo em que é produto de nossa imaginação é responsável por nos impor os limites necessários à nossa socialização.

Podemos inferir que a sociedade só existe através da encarnação e da incorporação, fragmentária, e ao mesmo tempo complementar de sua instituição e de suas Significações Imaginárias Sociais pelos indivíduos. O que dissemos anteriormente sobre a indissociabilidade entre psique e sociedade, pode ser mais bem entendido se apreendermos, que uma sociedade instituída ultrapassa infinitamente a totalidade dos indivíduos que a compõem, mas ela só pode ser existir se realizar-se nos indivíduos que fabrica.

Sobre a relevância da psique na concepção de Castoriadis e sua importância no projeto de autonomia podemos concluir:

Não são somente as interdições que atuam na psique, mas em especial, a reelaboração do material herdado pelo mundo social e a reposição disto no mundo, que pode ser de duas maneiras: a primeira, passivamente, quando não há questionamento das instituições herdadas, e principalmente no segundo caso, quando o sujeito é também sujeito ativo, crítico e questionador. É esta crítica imanente à capacidade humana que constitui a base da noção da autonomia para Castoriadis (ROTOLO, 2011, p. 192).

5.2 A fabricação social do indivíduo

No que tange à fabricação social do indivíduo, é possível entender que esse é um processo que ocorre em duas instâncias: na psique e no social. No momento em que a psique é obrigada a abandonar seus objetos, e seu mundo inicial é também obrigada a investir em objetos, em regras que são socialmente instituídas. O fato de a psique ter de ser obrigada a abandonar seu estado primeiro para se socializar, é feito brutalmente, trata-se de uma

violência contra sua natureza originária; a vertente social da fabricação do sujeito tem por base o conjunto das instituições que o ser humano está imerso, “a validade efetiva das instituições é garantida [...] pelo processo, graças ao qual o monstrinho que só sabe dar vagidos se torna indivíduo social. E ele só vai chegar a isso na medida em que interiorizar instituições.” (CASTORIADIS, 1992, p.126).

A instituição da sociedade está presente desde o primeiro momento da vida do recém-nascido, há sempre uma pessoa responsável pelos primeiros cuidados que representa a sociedade. “Cada vez que engendramos uma criança e começamos a educá-la, nós lhe damos, sem pensar, sem que possamos pensar e nos dar conta de tudo o que isso tem como conteúdo, todo o processo de hominização e socialização.” (CASTORIADIS, 2007, p. 31). Para o autor, a mãe (ou a figura que representa o eu materno) foi à sociedade durante três milhões de anos, e continuará sendo.

Castoriadis considera a oposição entre indivíduo e sociedade um absurdo, pois o que chamamos de indivíduo, é a sociedade em sua forma concreta, é nesse sentido que o indivíduo é produto da sociedade, uma fabricação social por meio da qual a sociedade se perpetua e pode existir.

Nessa fabricação, é preciso que a psique seja domada, para criar um estrato psíquico perfeitamente apropriado ao funcionamento do que será o indivíduo em uma determinada sociedade. Embora seja possível identificar o sentido não funcional como ponto comum entre a psique e a sociedade, esse sentido possui naturezas diferentes em ambos, isso porque, “[...] a psique requer sentido a sociedade a faz renunciar (jamais completamente) ao que é, para a psique, sentido próprio, e lhe impõe encontrar sentido nas Significações Imaginárias Sociais e nas instituições”.

Nas sociedades onde a heteronomia é predominante, a socialização da psique sempre foi realizada através da interdição de pensamentos, mas para além disso, através do bloqueio do fluxo representativo, pelo silêncio imposto ao imaginário radical. Proibir pensamentos, processos criativos, e interrogações está no âmago dessa relação que as sociedades estabeleceram com suas instituições.

Castoriadis (1992) nos fala que a instituição da sociedade exerce um infrapoder radical sobre os indivíduos que produz; sob a dominância desse infrapoder o social instituinte, enquanto possibilidade de questionamento desaparece. No estado de heteronomia instituída a representação da lei está fora da sociedade, temos na religião um exemplo de tal instituição,

visto que todas as significações tem sua existência justificada por uma instância mística. De acordo com Castoriadis (1992):

A denegação da dimensão instituinte da sociedade, a recuperação do imaginário instituído, condiz com a criação de indivíduos absolutamente conformes, que vivem e se pensam na repetição (aliás, ainda que possam fazer, fazem muito pouco), cuja imaginação radical é reprimida o mais possível; indivíduos que quase não são verdadeiramente individuados [...] ela vai de par com a forclusão antecipada de toda interrogação sobre o fundamento último das crenças da tribo e das suas leis, por conseguinte também sobre a legitimação do poder explícito instituído [...] a tradição significa que a questão da legitimidade da tradição não será colocada. Os indivíduos são fabricados de tal modo que essa questão continua para eles mental e fisicamente impossível (CASTORIADIS, 1992, p. 139).

A alienação encontra suas possibilidades de existência no mundo social, manifestando-se como condição de privação e de opressão. Para Castoriadis (1982), a alienação é a heteronomia social, que desaparece no anonimato coletivo, nos mecanismos de mercado, na racionalidade da economia. O discurso de dominação não vem apenas do outro, e não é somente um discurso, é uma ordem de mobilização, uma folha de pagamento, e mercadorias caras. Diante da alienação nenhuma autonomia individual pode consolidar-se e superar esse estado.

5.3 A ascensão da insignificância: possibilidades de ruptura e projeto de autonomia

O sistema econômico do Capitalismo é uma instituição que sobreviveu a uma série de crises e vicissitudes históricas, e pelo menos até um determinado ponto saiu delas revigorado, através de altos e baixos, *booms* e quebras, pois é um sistema que bem ou mal funciona dentro de seus limites e segundo as suas finalidades (CASTORIADIS, 2007). Do mesmo modo, o Capitalismo neoliberal está sempre a se reinventar, sobrevivendo também a crises e condições materiais adversas. Podemos, desta maneira, pensar na impossibilidade - ou na árdua tarefa de mudança, no que diz respeito ao modelo econômico vigente na sociedade. Portanto, essa instituição da sociedade que fabrica os indivíduos, e ao mesmo tempo é mantida por eles, reflete a incapacidade de criação de novas Significações Imaginárias Sociais, assim como a incapacidade de questionamento e mudança.

A instituição da sociedade é heterônoma, e tal fato é refletido na criação de suas instituições, tais como a universidade. A questão, para Castoriadis (1997), é que vivemos uma situação de decomposição da sociedade, que só poderia ser transformada, por meio de uma ruptura radical da sociedade com as formas instituídas, de modo que:

[...] o necessário é uma nova criação imaginária de importância sem igual no passado, uma criação que poria no centro da vida humana outras significações, além da expansão da produção e do consumo, que colocaria objetivos da vida diferentes, que pudessem ser reconhecidos pelos seres humanos como valendo a pena (CASTORIADIS, 1997, p. 110).

Tal fato exigiria uma reorganização das instituições sociais, das relações de trabalho, das relações econômicas, políticas e culturais. Seria preciso que indivíduos e sociedade, saíssem do conformismo generalizado no qual se encontram, o que incide no questionamento do instituído e no projeto de autonomia.

Conforme expresso por Castoriadis (1992), uma das maneiras de se analisar um período sócio-histórico é procurando nele a emergência do projeto de autonomia. Pensando nessa questão, ele caracterizou o período subsequente a 1950 de conformismo generalizado, por conta da evanescência do conflito social, político e ideológico. Nesse sentido, segundo Castoriadis (2006):

O que mais impressiona, quando se compara a fase presente com as fases anteriores da história dessas sociedades, é o desaparecimento quase total do conflito, seja ele econômico-social, político ou 'ideológico'. Assistimos ao triunfo de um imaginário, o imaginário capitalista - liberal e ao quase desaparecimento da outra significação imaginária da modernidade, o projeto de autonomia individual e coletiva (CASTORIADIS, 2006, p. 249).

Ainda que imerso na época do conformismo generalizado, o projeto de autonomia não está encerrado para Castoriadis. O que é exigido da sociedade e do coletivo anônimo, é que ele reconheça as instituições da sociedade como suas próprias criações, a autonomia deve estar intimamente relacionada à possibilidade de crítica, ao julgamento constante de si mesmo e das obras produzidas.

6 À GUIZA DE CONCLUSÃO

No sentido de finalizar as reflexões expostas até o momento, considero que seja necessário recuperar alguns elementos importantes no decorrer deste trabalho. Embora possa parecer um retorno muito amplo abordar a criação das primeiras universidades na Idade Média, consideramos relevante a ponderação quanto a esta instituição vinculada ao poder da Igreja, esta última com o objetivo de afirmar sua ação política e religiosa. A necessidade de fazer da universidade uma instituição laica veio com a criação dos Estados Nacionais e, mais uma vez, havia o interesse em fazer com que a universidade formasse seus quadros profissionais.

A separação da universidade dos quadros da Igreja foi realizada com o objetivo de inseri-la à lógica do Estado. Desse modo, no primeiro capítulo, explicitamos sobre a diferenciação de modelos das universidades no período moderno e como eles refletiram na criação da instituição no Brasil, inspirada basicamente na universidade francesa, com seus cursos profissionais e, posteriormente, no período militar, a implantação do modelo norte-americano, voltado à eficácia e à produtividade.

No que diz respeito ao período da Ditadura Militar no Brasil, podemos inferir que já existia uma mudança significativa em curso quanto à concepção das universidades públicas, mas foi somente no início dos anos de 1990, com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso e sua Reforma do Estado, que essas ideias ganharam uma sistematização mais precisa e adquiriram patamar de legislação, podemos identificar a importância contida na retórica pró-reforma através de todo um discurso que considerava as políticas neoliberais como única saída possível para a crise no Brasil.

Quanto à nossa proposta de análise, podemos inferir que elucidar a universidade, por meio de sua significação imaginária social, é consoante com a significação imaginária central do Capitalismo de expansão ilimitada do domínio racional. Ao refletir acerca da ideia de universidade, inserida no contexto governamental de Fernando Henrique Cardoso e suas reformas de cunho neoliberal, é possível verificar que a significação imaginária social, que permeou tanto seus discursos como suas práticas e sua legislação, objetivaram descaracterizar a universidade pública e expandir as instituições de Ensino Superior Privadas.

Com a formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases fragmentada e minimalista, que não contemplava aspectos primordiais quanto ao Ensino Superior, o governo de FHC, mais especificamente na figura do MEC, implementou uma série de medidas provisórias, emendas constitucionais e decretos de lei, todos visando a mesma questão: expandir o Ensino Superior, no âmbito privado, é possível inferir que uma legislação torna-se um objeto de disputa no que tange a suas interpretações. Enquanto as universidades públicas passaram a ser regidas por contratos de gestão, avaliadas por índices de produtividade, calculadas para serem flexíveis, sendo definidos e estruturadas completamente alheias ao conhecimento.

Por isso, a cada resolução alterada, é possível perceber que a ideia de universidade é modificada, ou seja, há uma mobilização de sua significação imaginária social, no sentido de atender o que busca o discurso dominante. O discurso neoliberal opera de modo a possuir todas as respostas para todas as perguntas fundamentais, o que caracteriza uma ontologia unitária. As significações imaginárias sociais, nesse sistema, são fechadas, o que exclui a possibilidade de julgar e escolher de forma democrática, onde todos os cidadãos poderiam participar efetivamente exercendo sua subjetividade reflexiva e deliberadora.

Há, no entanto, no próprio Castoriadis uma posição muito clara no que tange ao que ele chama de irresponsabilidade de massa, ou privatização dos indivíduos. Embora tenha efetuado tais análises em meados dos anos de 1980, elas presentificam-se e ganham contornos cada vez mais nítidos na sociedade atual. A retirada da população da esfera política é um exemplo disso, de modo que as atividades coletivas encontram-se no poder de um aparelho impessoal, que opera de acordo com critérios e métodos racionais, privilegiado economicamente apenas uma parcela da população.

Ao pensar nosso objeto de pesquisa, à luz do referencial de Castoriadis, e relacioná-lo com uma de suas formulações centrais, que é o projeto de autonomia, apreendemos o quanto esse projeto se torna árduo dentro do sistema econômico vigente, é um projeto que se encontra submisso à despolitização, a acentuação do individualismo e ao quase desaparecimento da imaginação política.

Para Castoriadis, o questionamento da instituição da sociedade, da representação do mundo, e das significações imaginárias sociais diz respeito a uma ruptura com o que era prevalente até então. É justamente nessa ruptura que encontra-se a autonomia, que só pode emergir com a criação de indivíduos capazes de questionar o instituído, mais especificamente, com a formação de um tipo antropológico comprometido com a democracia, a transformação

social exige o engajamento dos indivíduos e de todas as instituições. É somente através da ruptura com a heteronomia, tanto individual quanto coletiva, que a imaginação radical da psique singular pode, ao mesmo tempo, criar os meios sociais de uma expressão pública original e contribuir de modo decisivo para auto-alteração do mundo social, criando novas formas de expressão e de ideias, que poderão alterar a sociedade e os indivíduos reciprocamente.

Mas como relacionar o projeto de autonomia formulado por Castoriadis, com as universidades públicas brasileiras e seu constante projeto de desmonte através da implantação das políticas neoliberais, que iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, ganha cada vez mais força na atualidade.

No cenário das universidades públicas brasileiras sob a significação imaginária do capitalismo, a questão da autonomia é um elemento em constante disputa, visto que para o Estado o interesse na regulamentação da autonomia situa-se em um viés mercadológico, por outro lado temos a luta constante de docentes e estudantes que se opõe firmemente contra essa medida. A autonomia para Castoriadis tem o sentido de dar a si próprio suas leis, sendo assim podemos pensar que a universidade tem o direito de regular a si própria, de reger suas próprias leis, mas como tal fato poderia ser viável se há em jogo um elemento de extrema importância: é o Estado quem deve assegurar os recursos financeiros necessários para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seria benéfica a autonomia da universidade em relação ao Estado, para que seja efetuada sua inserção aos imperativos do mercado?

Sendo assim cabe aqui uma reflexão quanto aos benefícios e malefícios de uma universidade autônoma, visto que para o governo de FHC a regulamentação da autonomia universitária, tinha como objetivo central desresponsabilizar o Estado do financiamento público das universidades, forçando-as a captar seus recursos no mercado privado. Uma universidade autônoma em relação ao Estado tem como consequência a progressiva retirada das obrigações do Estado com relação ao direito de educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Temos caminhado em direção a um total desvio de sentido do que é autonomia. Visto que está, é definida como a necessidade da universidade se autofinanciar, seja cobrando pelos 'serviços' oferecidos (como os cursos de especialização, e pós-graduação), seja produzindo 'produtos' para a venda (como a produção de pesquisas 'encomendadas' por empresas) e outras atividades. Essas ações estão envoltas de uma concepção privatista que induz as

universidades a captarem recursos no mercado, sob o discurso neoliberal de universidade empresa.

Ainda que tenhamos interiorizado as significações imaginárias sociais do capitalismo em diversas esferas de nossa vida, assim como a universidade interiorizou, podemos refletir a partir do referencial de Castoriadis que a subjetividade reflexiva e deliberante é uma virtualidade, uma possibilidade e um projeto, viável de ser concretizado, pois como nos demonstra Castoriadis já ocorreram rupturas anteriormente na história.

O desejo de uma sociedade autônoma, com instituições autônomas, necessita ser orientada por significações imaginárias sociais como a igualdade, a liberdade e a justiça. Castoriadis nos diz que já existe um caminho traçado:

É o caminho da perda do sentido, da repetição de formas vazias, do conformismo, da apatia, da irresponsabilidade e do cinismo e que é, ao mesmo tempo, aquele do domínio crescente do imaginário capitalista da expansão ilimitada de um ‘domínio racional’, pseudodomínio pseudorracional, de uma expansão ilimitada do consumo pelo consumo, vale dizer, por nada, e da tecnocracia autonomizada em sua corrida e que é, evidentemente, parte ativa da dominação desse imaginário capitalista. (CASTORIADIS, 2004, P.148)

No entanto ainda nos resta a possibilidade de ressurgimento de autonomia individual e coletiva, e do despertar de um imaginário radical e da imaginação coletiva.

Infelizmente, a conjuntura atual na qual se encontram as universidades públicas brasileiras, com corte de gastos cada vez mais abusivos, a precarização do trabalho docente, e a privatização de serviços, não a deixam mais à deriva, sem um rumo certo. Há por parte do governo uma orientação muito clara em direção ao retrocesso de conquistas sociais básicas como o direito a educação gratuita.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O pensamento burguês e o plano de estudos do Seminário de Olinda (1800-1836)**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1991.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROSO, H. M.; NOGUEIRA, A.; NUNES, E. **A origem do credenciamento: autorização e reconhecimento das Universidades**. Documento de Trabalho n.º 96. Observatório Universitário, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_96.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em cinco de outubro de 1988.

_____. **Lei n.º 9.294, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRESSER PEREIRA, L.C. **A reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. Conferência realizada nos seminários patrocinados pela Presidência da República nos quais os Ministros explicaram aos parlamentares dos partidos aliados as emendas constitucionais que pretendiam enviar ao Congresso. Brasília, 1995. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/98.ReformaAparelhoEstado_Constituicao.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

CAMPOS, F. **Exposição de motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior**. In: FÁVERO, M. L. Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: UFRJ/ Inep, 2006.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/b27wf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **As encruzilhadas do labirinto II: Os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **As encruzilhadas do labirinto VI: Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. Editora da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1996.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. **A universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRUZ COSTA. **Contribuição a historia das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, 1999.

_____. **A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UNESP, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Pósfacio**. In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FÁVERO, M. L. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educ. Rev., Curitiba, n. 28, dez. 2006.

_____. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. UDF: **Construção criadora e extinção autoritária**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília: INEP, 2011.

HARVEY, D. **Neoliberalismo como destruição criativa**. Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente, v. 2, n. 4, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/view/144>>. Acesso em: 11 set. 2016.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MANCEBO, D. **Autonomia Universitária: reformas propostas e resistência cultural.** Universidade e Sociedade, ano VIII, n.15, 1998, p. 51-59. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/20/MANCEBO.htm>>. Acesso em: 21 set. 2016.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

MINOGUE, K. **O conceito de Universidade.** Brasília: UNB, 1981.

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

MOTTA, R. P. S. **A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação.** Ciênc. Cult., São Paulo, v. 66, n. 4, dez. 2014. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2016.

NISKIER, A. **Educação brasileira: 500 anos de História -1500-2000.** Rio de Janeiro, 1996.

NUNES. **Desafio Estratégico da Política Pública: O Ensino Superior Brasileiro.** Documento de Trabalho nº70. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_70.pdf. Acesso em: de setembro de 2016.

OLIVEIRA, F. **Recuperando a visão?** In: SGUISSARDI, V; SILVA JUNIOR, J. (Orgs). Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** Vozes: Petrópolis, 1986.

ROTHEN, J.C. **A Universidade Brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931.** Revista Brasileira de História em Educação, nº17, maio, 2008.

ROTOLO, T. **Elogio da política: práxis e autonomia no pensamento de Cornelius Castoriadis.** Editoria em Debate, UFSC, Florianópolis, 2013.

SALVADOR, E. **Fundo público e políticas sociais na crise do Capitalismo.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 104, p. 605-631, dec. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2016.

SETTON, M.G.J. A mídia e o Ensino Superior: é possível a criação de um consenso? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 151-181, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. A. O Consenso de Washington e privatização na Educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5377>>. Acesso em: 15 set. 2016.

TAURO, David Victor-Emmanuel. Cornelius Castoriadis (1922-1997). **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, n. 18, p. 24-37, 2003.

_____. Cornelius Castoriadis (1922-1997): itinerários no labirinto. **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, n. 19, p. 4-18, 2004.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da Educação Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, p.21-82, jul./set. 1968.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TRINDADE, H. Sociedade, conhecimento e poder. **Universidade em Perspectiva**. CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: set. 1999.

_____. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” as “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, F. Recuperando a visão? In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHWARTZMAN, S. A Educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A Educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: UNICAMP, 2014.

_____. **A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, 2006.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.