

Monumento de cultura – monumento de barbárie: Uma crítica da leitura de Rodrigo Motta sobre as políticas para a universidade no Brasil durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985)

Rafael Vieira

Resumo: No bojo do debate historiográfico sobre os impactos da ditadura sobre a realidade brasileira, têm-se ampliado a discussão sobre qual o impacto específico da mesma sobre as universidades. Essa discussão é particularmente complexa no âmbito das universidades, pois além das controvérsias interpretativas existentes, boa parte dos arquivos dos órgãos de repressão universitários encontram-se inacessíveis ou foram destruídos, dificultando tanto o conhecimento sobre o período como a análise dos impactos específicos das políticas educacionais da ditadura em cada universidade. Em uma pesquisa de fôlego em arquivos e interpretações do período, que resultará na publicação da obra “As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária”, o historiador Rodrigo Motta propõe como hipótese de leitura a existência de um “paradoxo” ou uma “contradição” entre uma ditadura que simultaneamente reprime e expande o ensino superior. O presente estudo tem como objetivo propor uma crítica a essa hipótese de leitura de Motta sobre as políticas educacionais do período. Essa crítica partirá de uma leitura distinta da formulação da principal política para o ensino superior da ditadura, a Reforma Universitária, e nesse processo questionar o uso das noções de “paradoxo”, “contradição” e “modernização conservadora” como chave explicativa para as mesmas. Pretendo, recorrendo a interpretações críticas sobre o período e a fontes documentais, enfatizar as relações entre repressão e modernização capitalista como eixo de análise das políticas educacionais da ditadura para o ensino superior, de forma a apontar os limites da interpretação dualista sugerida por Motta.

Palavras-Chave: Universidade, Ditadura, Educação

Monument of culture-Monument of barbarism: A critique of Rodrigo Motta's reading on the politics for the brasilian universities during the entrepreneurial-military dictatorship (1964-1985)

Abstract: In the context of the historiographical debate about the impacts of the dictatorship on the Brazilian reality, the discussion about the specific impact of it on the universities has broadened. This discussion is particularly complex in universities, because in addition to the existing interpretative controversies, most of the archives of the vigilant/repressive apparatus at the university are inaccessible or destroyed, making difficult the knowledge about the period and the analysis of the specific impacts of educational policies. In a reserch made in archives, interpretations of the period and with interviews, the historian Rodrigo Motta proposes as hypothesis the existence of a "paradox" or a "contradiction" between a dictatorship that simultaneously represses and expands higher education. The present study aims to propose a critique of Motta's hypothesis on the educational policies of the period. This criticism will be made from a different perspective of the formulation of the main policy for higher education of the dictatorship, the Reform, and in this process question the use of the notions of "paradox", "contradiction" and "conservative modernization" as explanatory key for them. By using critical interpretations of period and documentary sources, I would like to emphasize the relations between capitalist modernization and repression as the axis of analysis of dictatorship educational policies for higher education, in order to point out the limits of the dualist interpretation suggested by Motta.

Keywords: University, Dictatorship, Education

I – Introdução

“Ora, os que num dado momento dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo”.
(Walter Benjamin – Teses sobre o conceito de História)

No bojo do debate historiográfico sobre os impactos da ditadura sobre a realidade brasileira, têm-se ampliado a discussão sobre qual o impacto específico da mesma sobre as universidades. Essa discussão é particularmente complexa no âmbito das universidades, pois além das controvérsias interpretativas existentes, boa parte dos arquivos dos órgãos de repressão universitários encontram-se inacessíveis ou foram destruídos, dificultando tanto o conhecimento sobre o período como a análise dos impactos específicos das políticas educacionais da ditadura em cada universidade. Em uma pesquisa de fôlego em arquivos e interpretações do período, que resultará na publicação da obra “As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária”, o historiador Rodrigo Motta propõe como hipótese de leitura a existência de um “paradoxo” ou uma “contradição” entre uma ditadura que simultaneamente reprime e expande o ensino superior. O presente estudo tem como objetivo propor uma crítica a essa hipótese de leitura de Motta sobre as políticas educacionais do período. Essa crítica partirá de uma leitura distinta da formulação da principal política educacional para o ensino superior da ditadura, a Reforma Universitária, e nesse processo questionar o uso das noções de “paradoxo”, “contradição” e “modernização conservadora” como chave explicativa para as mesmas.

Motta não chega a explicitar suas referências no que se refere ao uso das noções de “paradoxo” e “contradição”, ao menos não em seus escritos principais sobre o tema, no tratamento do que chama paradoxo e contradição e os define de maneira bastante sumária. As breves definições propostas em determinados momentos de seus textos são geralmente ampliadas no curso de seu argumento, sendo necessário explorar os

momentos em que tais noções são mobilizadas como chave explicativa. Nesse sentido, para além de reproduzir suas definições parece ser necessário reconstruir algumas passagens de sua obra em que a expressão é utilizada para apontar alguns de seus sentidos principais e o campo semântico ao qual se relaciona, e no que isso interfere em sua análise histórica, que é aqui o que nos interessa centralmente.

Não se trata de criticar o uso formal das expressões, mas apontar de que maneira o sentido atribuídos às mesmas terminam por propor uma leitura equivocada das políticas educacionais para o ensino superior durante a ditadura, promovendo em determinados momentos a secundarização dos antagonismos sociais na análise histórica e em outros a desconsideração das especificidades de objetivação histórica do capitalismo em geral e do brasileiro em particular. Trata-se de discutir no presente ensaio: 1) De que maneira o sentido atribuído por Motta a tais categorias culmina em uma análise dualista das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil durante a ditadura que desconsidera a relação orgânica entre modernização capitalista e coerção; 2) De que forma tal leitura dualista desconsidera ou secundariza aspectos fundamentais do período para elaborar tal categorização; E por fim: 3) Como tal interpretação historiográfica proposta aborda de forma acrítica aspectos fundamentais das políticas educacionais para o ensino superior.

Com o objetivo de delimitar o objeto nos limites do presente ensaio, pretendo tomar como foco a discussão sobre a Reforma Universitária e seu contexto, onde se definem as principais diretrizes das políticas educacionais para o ensino superior no período. Para tanto, após uma breve apresentação ao argumento principal de Motta em suas definições sobre paradoxo e contradição, além de sua apropriação particular da noção de “modernização conservadora”, pretendo realizar um excurso para discutir a Reforma, seu contexto e as delineações das principais políticas educacionais e da concepção de educação hegemônica no período. Nesse excurso, introduzindo brevemente tais discussões, e questiono a separação formal proposta por Motta entre modernização e repressão. Pretendo nessa parte mais ampla do ensaio simultaneamente à apresentação, propor uma crítica à leitura de Motta, complementada nas considerações finais.

Outras críticas poderiam ser feitas à leitura do autor. Marcelo Badaró, em uma discussão mais ampla sobre os usos do conceito de “cultura política” (central no argumento de Motta), indica como o recurso à tal categoria termina por tomar a noção de cultura de maneira a-histórica e a eliminar os conflitos sociais como elemento

fundamental da análise histórica (BADARÓ MATTOS, 2014, p.67-98). Já Ludmila Gama na introdução à sua tese de doutorado argumenta sobre a maneira pela qual a noção de “tradição conciliatória” formulada por Motta desconsidera ou secundariza os conflitos sociais na análise das universidades durante a ditadura (GAMA PEREIRA, 2016, p. 13-22). Numa perspectiva distinta, Carlos Fico discute tanto os equívocos da noção proposta por Motta de cultura política (através de uma apropriação acrítica de autores como Roberto DaMatta) quanto do uso feito pelo autor da noção modernização conservadora como eixo explicativo da ditadura (FICO, 2017, p. 20-31). Pretendo incorporar algumas dessas críticas, mas dando uma ênfase maior à discussão sobre as políticas educacionais para o ensino superior, enfatizando o uso feito por Motta das noções de “paradoxo”, “contradição” e “modernização conservadora” para analisá-las.

I- Uma breve reconstrução da análise de Motta sobre as políticas educacionais e suas concepções sobre paradoxo, contradição e modernização

Publicado em 2014, quando o golpe completara 50 anos, “As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária” condensa parcialmente o trabalho realizado por Motta desde 2005, a partir do contato com o acervo da Assessoria de Segurança e Informações da Universidade Federal de Minas Gerais (MOTTA, 2014d) que posteriormente se desenvolve em outros acervos e materiais. O livro é pautado nas pesquisas bibliográficas, arquivísticas e orais feitas com o objetivo de tentar “compreender as políticas universitárias da ditadura”(MOTTA, 2014, p.7). Embora o livro tenha descobertas arquivísticas importantes feitas a partir da pesquisa a acervos até então pouco acessados ou mesmo inacessados, pretendo questionar sua leitura das políticas educacionais para o ensino superior durante a ditadura e alguns de seus pressupostos teóricos que informam a análise proposta dos materiais.

Segundo Motta, é o paradoxo que explica as políticas educacionais para o ensino superior durante a ditadura, um termo que aparece em seus mais distintos escritos e entrevistas (2014, p. 11-18, p.108, p.288-300; 2014b, p.21-23; 2014c, p.31). O autor define os termos “paradoxo” e “contradição” de forma bastante breve, colocando-os em relação com as políticas para as universidades nos seguintes termos:

“Vale a pena esclarecer o sentido aqui atribuído às palavras 'contradição' e 'paradoxo'. Contradição ocorre quando se observa incoerência entre palavras e ações do mesmo ator, ou quando se afirma e nega simultaneamente algo ou alguma coisa, adotando-

se ao mesmo tempo rumos que se opõe ou se anulam. Já paradoxo é utilizado em duas acepções principais: no sentido de situação que contradiz as expectativas e de contradição aparente. No caso das políticas universitárias do regime militar, pode-se perceber a manifestação tanto de paradoxos quanto, efetivamente, de contradições, embora estas fossem menos comuns” (MOTTA, 2014, p.288).

Para o autor, uma das formas mais próprias do que chama de paradoxo é a convivência simultânea de um impulso modernizador e outro repressivo na conformação dessas políticas educacionais durante a ditadura. Em suas próprias palavras: “o grande paradoxo do regime militar brasileiro – e essa afirmação não vale apenas para o sistema universitário – residiu no fato de expressar, a um só tempo, impulsos conservadores e modernizantes que por vezes geraram ações contraditórias” (2014, p. 288-289). O impulso modernizador estaria vinculado à “perspectiva econômica e administrativa, com vistas ao crescimento, à aceleração da industrialização e à melhoria da máquina estatal” (2014, p.15). Estariam ligados a esse impulso a formação de um sistema de pós-graduação, a criação de departamentos, a construção de novos laboratórios, o aumento de vagas na graduação e sua expansão, a organização da carreira docente, o reforço da iniciativa privada, o discurso da racionalização de recursos, a ênfase na adoção de modelos universitários oriundos dos países centrais como os Estados Unidos, e etc.

Já o impulso conservador estaria ligado à repressão e ao recurso regular à violência estatal, sendo a marca própria do caráter autoritário do regime. Além disso, articula-se à vontade de preservar a ordem social e os valores tradicionais, eliminar qualquer questionamento à moral e comportamentos convencionais, e estaria voltado à disseminação de valores conservadores e patrióticos (2014, p.289). Esse impulso seria o responsável por mecanismos como o decreto 477, a implementação da Educação Moral e Cívica nos currículos, o projeto Rondon, a criação das Assessoria de Segurança e Informações, à perseguição de estudantes, professores e servidores contrários ao regime e à criação ou aprofundamento de mecanismos de caráter vigilante-repressivo da máquina estatal.

Nessa resposta escrita a uma entrevista, seu argumento é condensado com ainda mais nitidez:

“A ditadura implantou um novo modelo universitário, que resultou de uma mistura entre impulsos repressivo-autoritários e modernizadores. Este é o eixo que explica as políticas universitárias da ditadura, e foi a base de minha análise no livro

que estou lançando (As universidades e o regime militar [...]). O primeiro aspecto tem relação com o caráter autoritário do novo Estado, que tinha entre seus fundamentos proteger a ordem tradicional e combater o comunismo (e as esquerdas em geral). Por isso foram feitos expurgos de estudantes e professores, principalmente, por meio de vários mecanismos (as aposentadorias compulsórias e o decreto 477, por exemplo). A comunidade universitária foi constantemente vigiada, inclusive com agências de informação específicas (Assessorias de Segurança e Informações - ASI), e nos momentos agudos houve invasões policiais e prisões nos campi. Estudantes e professores foram torturados, e alguns deles, mortos, sendo que a violência maior foi destinada aos envolvidos com as organizações de esquerda revolucionária.

Paralelamente à violência, o Estado lançou um programa de modernização que tornou as universidades mais modernas e aparelhadas, atendendo a algumas reivindicações antigas dos próprios acadêmicos: criação de um sistema de pós-graduação, reestruturação da carreira docente (o tempo integral), aumento de verbas para pesquisas, entre outras medidas. Algumas mudanças administrativas também foram importantes para a constituição desse novo modelo universitário, como a criação dos Departamentos como células básicas e a concentração do poder nas reitorias (aí incluído seus órgãos auxiliares). Portanto, o sistema superior tornou-se, simultaneamente, mais autoritário e mais moderno, um paradoxo” (MOTTA, 2014c, p.31).

Para Motta, a convivência simultânea dessas tendências, indicam o caráter paradoxal das políticas universitárias para o ensino superior, já que conciliam (para utilizar aqui uma expressão cara ao autor) princípios contrapostos. Segundo o autor, por vezes tais “paradoxos beiravam a contradição” (MOTTA, 2014, p.16) e por vezes tais contradições efetivamente ocorriam na tomada de rumos que supostamente se opõe ou se anulam (2014, p.288).

Tal como exposto nas passagens anteriores, quando recorre à noção de paradoxo, mais do que relacionado à contradição de expectativas ou contradição aparente como em sua definição, o termo expressa em seu pensamento a convivência simultânea de princípios a seu modo de ver contrapostos ou que no limite se contrapõe. Ao analisar com mais proximidade as políticas para o ensino superior, o recurso à noção de paradoxo amplia seus sentidos para além da definição dada primariamente. Para além de uma contradição de expectativas, o paradoxo para Motta também se desdobra para propor comparação lógico-formal entre dois princípios que para ele se opõe (a modernização e a repressão), e que ganham forma própria no processo de modernização brasileira (tida como “modernização autoritária” ou “modernização conservadora” em

suas obras). Partindo da análise desses princípios, Motta chega à conclusão do caráter pretensamente paradoxal das políticas para o ensino superior da ditadura.

Os fenômenos da modernização e da repressão são tratados cada um como um “eixo” (MOTTA, 2008, p. 31; 2014, p.15) específico, sendo para ele um processo de mudança contraditório marcado pela articulação de tais eixos (MOTTA, 2014, p.12). A modernização conservadora seria a marca própria dessa conciliação de ideais, um que aponta para a modernização e outro para a repressão e a conservação da ordem. O autor entende o argumento de Moore Jr (este último é quem formula a noção de modernização conservadora) em determinados momentos de maneira bastante formal, em que tendências modernizadoras podem se “mesclar” com forças conservadoras (2014b, p.22; 2014, p.11) para levar adiante o processo de modernização. A ênfase de Motta numa leitura cujo foco é na dimensão política (e numa concepção bastante específica de cultura) o leva em determinados momentos a separar a expressão “modernização conservadora”, no qual a “modernização” aparece associada ao liberalismo político e “conservadora” associada ao conservadorismo político. “Para simplificar, pode-se dizer que os liberais sustentavam os projetos modernizadores, e os conservadores, as políticas conservantistas” (2014, p.290), no qual nacionalistas apoiadores da ditadura penderiam supostamente para cada um dos lados, que são vistos como os “eixos” fundamentais. Ou seja, a modernização aparece associada a um princípio liberal, e a repressão/conservação a um princípio conservador, e a “modernização conservadora” seria a seu ver a conciliação desses dois princípios.

Pretendo questionar nos próximos tópicos a chave de leitura lógico-formal proposta por Motta, centrada na comparação em abstrato do que seria um pólo positivo (ligado à mudança) e um pólo negativo (ligado à conservação) de relações sociais e históricas específicas. Motta secundariza nesse processo como tais relações se materializam historicamente, priorizando uma comparação lógico-formal entre tais princípios. Expressões como “mistura” (2014c, p.31), “mescla” (2014, p.11), “eixos” (2014, p.15), “dimensões” (2014, p.18), “par” (2014, p.18) são utilizadas por Motta em um mesmo campo semântico previamente a discutir o que chama do “paradoxo” das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil durante a ditadura. O uso de tais expressões tem como objetivo tentar explicar o que vê como a convivência simultânea de tendências que podem se opor. As mesmas denotam uma argumentação dualista que vê “modernização” e “repressão” como princípios contrapostos que porventura se tocam (originando o “paradoxo”, do ponto de vista do autor). Entretanto, a coerção, a

repressão e a violência soberana não são acidentes de percurso no processo de modernização capitalista (mesmo em sua faceta liberal, que parece incidir na definição da modernização em sua forma “pura” feita por Motta), mas estão contidas na própria objetivação dessas relações, aspecto que será discutido no próximo tópico desse ensaio.

Analisar os laboratórios, a expansão da pós-graduação, ou os *campi* construídos não podem ser feitos sob o prisma que os considera uma grandeza estética de última ordem. Trata-se de questionar a conformação e a materialização desse processo (para além das diferenças entre discurso e prática da definição subjetivista de contradição do autor), a quem e ao que ele é voltado, como ele se dá e a forma pela qual o mesmo se concretiza.

II- Excurso sobre a Reforma Universitária de 68, seu contexto e as políticas educacionais para o ensino superior de então

Embora seja sobretudo a partir de 68 com a Reforma Universitária que se cristalizem algumas das transformações de fundo pelo qual passam as universidades durante a ditadura, é equivocado acreditar que as transformações propostas por essas políticas se iniciam nesse ano. Em primeiro lugar, essas transformações são parte componente da acumulação de condicionamentos recíprocos que se aceleram no sentido de mudar a feição das universidades brasileiras desde 1964 - a rigor, algumas dessas transformações vinham desde antes de 64, embora 64 represente um corte e um processo de aceleração intenso das mesmas (CUNHA, 1988, p.167). Não é possível isolar a análise da cristalização de tais políticas de todo o processo repressivo que se inicia desde os primeiros dias de 64. Com o golpe estudantes, professores e suas organizações passam a ser alvo de perseguições, de Inquéritos Policial-Militares, de Comissões de Investigação e de toda uma série de medidas repressivas. Os ataques contra a sede da União Nacional dos Estudantes e contra diversas faculdades onde o movimento estudantil era mais forte, seja por forças policial-militares ou pelo Comando de Caça aos Comunistas, ocorrem imediatamente com o golpe, ao qual se somariam todo um conjunto de medidas repressivas e de restrição às organizações estudantis durante o ano de 1964, explicitadas tanto no cotidiano universitário quanto na lei Suplicy de Lacerda de novembro de 64. Tais medidas são um dado componente na modificação do cotidiano das universidades e de seu ambiente cultural.

Como um componente das medidas repressivas imediatamente implementadas, é preciso não perder de vista o caráter de classe do golpe para analisar a materialização

das políticas educacionais para o ensino superior e a própria relação entre a ditadura e as universidades (DREIFUSS, 1983; CUNHA, 1988 e 2014; SOUZA, 1982; FERNANDES 2006 [1974]). O foco inicial contra o qual foi mobilizada a força repressiva da ditadura foram os setores organizados e mais combativos da classe trabalhadora. Diversas organizações de esquerda foram postas na ilegalidade e desmanteladas, assim como sindicatos, e alguns estudantes e professores ligados a tais organizações foram imediatamente perseguidos, sob a acusação de “subversivos” ou comunistas. A partir da diretriz norteadora principal do expurgo de acusados de “subversão” ou comunismo, são tomadas diversas medidas que irão afastar das universidades professores e estudantes que não tinham qualquer ligação com a esquerda, mas aos quais os estudantes eram simpáticos, ou que tivessem alguma posição no debate público de ideias e se contrapusessem ao golpe, ou que tivessem alguma simpatia (ainda que longínqua) ao marxismo. Em determinados casos, oportunisticamente, disputas internas por pequenos poderes nas universidades se transformavam em acusação da outra parte de “comunismo”, “subversão” ou “corrupção” com o objetivo de vê-la afastada de posições de mando e com isso prevalecer sobre o outro grupo, mesmo que aí não houvesse qualquer ameaça real ou potencial ao estado de coisas posto.

O golpe, conforme indicado por Florestan Fernandes (2006 [1974], cap.7), é a forma própria de uma contra-revolução preventiva, que vislumbrando o acirramento dos antagonismos sociais e a possibilidade (real ou virtual) de uma revolução no Brasil a partir do ascenso de lutas do início dos anos 60, mobilizando assim as forças repressivas do aparelho de Estado com o objetivo de garantir os alicerces da ordem (burguesa) e reprimir atores que pudessem oferecer oposição aos interesses alçados ao poder, paradoxalmente avocando para si o nome de “revolução”. Junto a esse movimento inicial, afastam-se opositores políticos e se sucede a chamada “Operação Limpeza” (MOREIRA ALVES, 2005, p. 68-74) no sentido de afastar dos órgãos públicos atores que pudessem oferecer resistência ao projeto de remodelamento do Estado de acordo com as diretrizes da coalizão de classe alçada ao poder. Entre esses órgãos públicos estavam as universidades, alvo desde os primeiros dias de Comissões de Inquérito e Investigação instauradas a partir da portaria 259 de 19 de abril de 64 de Flávio Suplicy de Lacerda e do decreto 53.897 baixado para regulamentar os artigos 7 e 10 do Ato Institucional nº 1 (ou Ato Institucional sem número) de 27 de abril de 64.

Algumas das diretrizes essenciais que reaparecerão nas principais legislações,

planos educacionais e ações de governo para o ensino superior são oriundas das formulações do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), organização empresarial que teve protagonismo na campanha de desestabilização do regime pré-64, na execução do golpe e na concretização da ditadura. Desde os primeiros dias do golpe, diversos membros do Instituto são alçados a postos estratégicos do Estado, e junto de militares compõe o núcleo duro do governo Castelo Branco, são responsáveis por modificações importantes na educação superior no período que posteriormente se desdobrarão no governo Costa e Silva. Segundo Luiz Antonio Cunha, vem do IPES o principal projeto para a educação superior no período (2014, p.359; 1988, p. 39 e 317).

Embora não houvesse um plano já pronto desde o primeiro dia do golpe e que se mantivesse linearmente até 88, é preciso não perder de vista alguns pontos que seriam um dado componente na compreensão das políticas para o ensino superior do período.

- 1) Participação direta de atores empresariais na definição da agenda educacional, culminando numa tendência geral durante a ditadura de iniciativas privatizantes no plano da educação (que se desdobrava de muitas formas, e vão desde as políticas de abertura e incentivo à iniciativa privada na educação superior, das propostas de conversão da universidade em fundações de direito privado até chegar a implementação do ensino pago nas universidades públicas);
- 2) Do consenso entre o empresariado e os militares de que a atuação política direta e indireta de estudantes, professores e servidores era vista como um problema a ser solucionado pela via do expurgo e da presença dos órgãos de segurança, se assim fosse julgado necessário (algo visto desde os primeiros dias do golpe, com a instauração de Comissões de Inquérito e com a “Operação Limpeza”). No caso da primeira diretoria, embora houvesse a contraposição formal de setores nacionalistas de direita, essa contraposição foi vencida a partir da capacidade do grupo ligado sobretudo à ESG e ao IPES de impor sua hegemonia, concretizando uma terceira diretoria que seria implementada nos anos imediatamente posteriores.
- 3) De que a universidade deveria ser “remodelada” ou “modernizada”¹, estrutural e dinamicamente, de acordo com as tendências globais da ordem social e cultural dominante, posteriormente também influenciadas a partir do padrão norte-americano como referência, e da interferência de agências internacionais as mais diversas, dentre elas a USAID.

Medidas sensíveis são tomadas nesse sentido. Com o golpe se inicia um

1 As aspas visam sublinhar o caráter ideológico dessas expressões.

processo recorrente de desembarque de consultores que aportam nas mais diferentes universidades a partir de 65, convocados pelo Ministério da Educação junto à assinatura de convênios com a USAID (dando origem aos famosos acordos MEC-USAID). Os diagnósticos pressupostos no acordo e a diretriz ideológica de onde partem tais documentos vão no sentido de reforçar a “modernização” das universidades brasileiras como uma tarefa imediata do governo ditatorial brasileiro. Por “modernização” estão relacionadas medidas que vão no sentido de submeter a universidade aos paradigmas recentes de racionalidade empresarial, em sua organização e na forma de pensar a sua resposta social. Os acordos assinados entre o Ministério e a agência, no que se referem ao ensino superior, vão no sentido de “modernizar” a educação brasileira de acordo com o modelo organizativo dominante nos países de capitalismo central, pensando a educação como um meio para o desenvolvimento e fator de integração nacional (PEREIRA, 2010, p.126). A educação era majoritariamente compreendida em termos tecnocráticos enquanto formadora de mão-de-obra e como meio de reprodução de conhecimentos ditos “técnicos” voltados ao mercado; como insumo ao “desenvolvimento”, além de ser vinculada a uma proposta de reprodução de valores, comportamentos e saberes voltadas à construção de uma pretensa “integração” nacional sob a direção do governo (ADUFF, 2017, no prelo). Independentemente do alcance e do impacto de tais acordos (se foram ou não os acordos MEC-USAID o principal fator que levará à Reforma Universitária), a chegada de consultores e a assinatura dos acordos MEC-USAID estão entre o conjunto de condicionamentos recíprocos e são uma das fontes que servirão de referência para a Reforma de 68 e as modificações posteriores. Esses acordos marcaram intensamente os anos de 65 e 66, desdobrando-se até 68 (GOES, 1985, p. 33-34).

Algumas universidades tomam como marco de seu processo de Reforma já em 66, no bojo das transformações impressas nos anos iniciais da ditadura, e tem como um de seus marcos principais o Decreto-Lei 53 de novembro de 1966, que imprime uma reforma organizacional nas universidades². Ainda em 1966 o Ministério do Planejamento, com Roberto Campos à frente, e o Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada formularão um diagnóstico preliminar como parte do Plano Decenal de

2 Esse foi o caso por exemplo da Universidade Federal Fluminense, que já em 66 envia relatório ao Ministério da Educação indicando o decreto-lei 53 como contendo algumas das diretrizes fundamentais para uma Reforma Universitária, em algo que certamente se aceleraria nos anos de 67 e 68. Ver: Seção de Arquivo Permanente da Universidade Federal Fluminense. Acervo ASI-UFF. Caixa 17. Ofício Confidencial 7, de novembro de 1967. O ofício não contém a indicação do dia em que foi elaborado.

Desenvolvimento, no qual estão reunidos diversos órgãos do Estado e entidades privadas seletivamente escolhidas. Nesse diagnóstico (também um prognóstico), já estão delineadas algumas das bases que servirão de referência para a concepção de educação que informará a Reforma Universitária de 68, mas que já é vista nesse documento como uma “realidade irreversível” (BRASIL, 1966, p.179) dando a essa expressão um teor próprio e específico. A educação (como um todo e a superior em particular) nesse documento é profundamente atravessada por uma concepção que a vê como constituidora de capital humano, a ser inserido no mercado (p.180), conectando-a ao treinamento de mão-de-obra capaz de manusear conhecimento técnico-científico avançado. O diagnóstico de 66 é fundamental para compreender o Plano Decenal de 67, para o qual Dreifuss tece os seguintes comentários:

“O ensino superior era visto como um insumo econômico para o crescimento industrial, e foi definido dessa forma no Plano Decenal preparado pelo Ministério do Planejamento em 1967. O ensino, no Brasil, deveria 'consolidar capital humano de forma a acelerar o processo de desenvolvimento econômico'. [...] O conceito de educação muda substancialmente. Transforma-se em capital humano que, devidamente investido, pode produzir lucro social e individual. Entretanto, a educação é vista como investimento apenas quando prepara indivíduos para o trabalho. [...] O Plano Decenal determinou para o sistema educacional o número de profissionais que deveria se produzido a cada ano, considerando a produção atual e a projetada. Além disso, a prognose dos recursos humanos necessários até 1976 levou à formulação de quatro planos setoriais específicos, ou seja, para a formação de mão-de-obra industrial, mão-de-obra rural, de profissionais em ciências médicas e formação e treinamento de professoras primárias. Esses planos setoriais foram importantes pelo fato de mostrarem a preocupação com a educação básica e primária e com a saúde, a fim de preparar mão-de-obra alfabetizada e semi-especializada, bem como especializada. Para as empresas privadas expandirem-se ou diminuïrem sua produção, com base na lei da oferta e da procura e na maximização do lucro, elas precisavam ter uma reserva de onde pudessem tirar e para onde pudessem devolver a mão-de-obra ociosa. O Estado, já sendo o mediador da empresa privada no processo de internacionalização da economia, assumiu o ônus da formação dessa mão-de-obra disponível, contribuindo, assim, diretamente, para a formação de um exército industrial de reserva, tanto de pessoal executivo e de profissionais qualificados, quanto de mão-de-obra industrial especializada, através das instituição de ensino superior e através do MOBREAL” (DREIFUSS, 1986, p.442-443).

Embora o Plano Decenal tenha sido parcialmente abandonado pelo governo

Costa e Silva, o mesmo parte de uma concepção de educação que será mantida e aprofundada na Reforma. Amplia-se nesse processo uma formulação que volta a educação para o treinamento de recursos humanos e de novos contingentes voltados a manusear tecnologia especializada em função do sistema produtivo e do desenvolvimento capitalista. Explicita-se um quadro geral de ampliação da participação do empresariado na agenda educacional, e uma tendência de fortalecimento do setor privado na educação superior é colocado na própria Constituição de 67, que em seu artigo 168 parágrafo 2º coloca o setor privado podendo ser subvencionado por verbas públicas.

Os anos de 67-68 enquanto eram formulados traços decisivos da concepção de educação que informaria a Reforma Universitária, o movimento estudantil tentava se reconstruir após o pesado impacto sofrido imediatamente com o golpe. O clima de intimidação e terror nas universidades seguia, com a ampliação do aparato vigilante-repressivo e dos braços do Sistema Nacional de Informações que incidiriam sobre as universidades. São criadas as Divisões de Segurança e Informações em cada Ministério Civil durante esses anos, dentre eles o MEC, ampliando a presença desses órgãos no cotidiano universitário. Mas mesmo sob o terrorismo cultural (SODRÉ, 1965) imposto nas universidades durante aqueles anos, o movimento estudantil passa a protagonizar algumas mobilizações no período. Segundo Florestan Fernandes, os anos de 67-68 “foram palco de uma tentativa de recuperação de espaço político pelas forças que lutavam contra o regime ditatorial” (FERNANDES, 1979, p. VII). O movimento estudantil assume um papel importante nas lutas contra a ditadura naqueles anos, uma vez que as organizações da classe trabalhadora tinham dificuldade extrema de se reorganizar (e mesmo de funcionar) diante do aparato de controle social mobilizado pelas forças repressivas da ditadura - superada parcialmente nas importantes greves de Osasco e Contagem em 68.

São anos em que as campanhas de solidariedade à classe trabalhadora, a luta contra a interferência dos acordos MEC-USAID sobre a realidade universitária, a denúncia do quadro de repressão, mortes e desaparecimentos nas universidades e o maio de 68 na França são fatores importantes para compreender o quadro de mobilizações que culminaria na passeata dos 100 mil. É também um momento importante na formulação de projetos alternativos ao empresariamento, ao modelo de universidade amordaçada e à privatização das políticas educacionais levadas a cabo pela ditadura e pelo empresariado, que culmina na elaboração do projeto de universidade crítica a partir

das propostas da UEE-SP (MARTINS FILHO, 1987, p.146-150) que solidifica o acúmulo político da UNE durante aqueles anos.

A senha de evitar um novo “maio de 68” passa a percorrer as ações do governo e do empresariado. Esse quadro também acelera o processo em que a ditadura elabora o seu projeto de Reforma. O governo então promove a criação do Grupo de Trabalho sobre a Reforma Universitária em julho de 68 que será uma das fontes para a elaboração da outorga da Reforma. O empresariado resolve intervir de forma mais agressiva na definição da agenda educacional, e o IPES, como “intelectual coletivo orgânico” do empresariado (CUNHA, 2014, p. 359), logo após a nomeação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, organiza um Fórum cujo objetivo é elaborar com mais clareza as diretrizes principais do projeto de educação e de Reforma do empresariado e influenciar os contornos da Reforma³.

O ascenso das lutas estudantis também dispara por parte do governo uma nova onda repressiva que atinge o movimento estudantil e as universidades durante aqueles anos. As universidades, que desde 64 eram tratadas como “focos de subversão”, seriam elencadas agora como um dos problemas centrais pelas classes dominantes e pelo governo. Em outubro daquele ano o Congresso da UNE em Ibiúna é impedido de ocorrer, e mais de 1.000 estudantes são detidos em massa, prefaciando parcialmente o novo ciclo repressivo que culminaria no AI-5.

A lei 5540, a chamada lei da Reforma Universitária, entra em vigor em 28 de novembro de 1968, exatamente 15 dias antes do AI-5. A própria lei contraria o argumento de que haveria um “paradoxo” entre modernizar e reprimir. Seu texto final mantém a tutela do movimento estudantil, tentando anular seu caráter político convertendo-o em mero órgão submetido à hierarquia universitária, passando a ter como

3 O título do Fórum (A educação que nos convém) explicita os interesses de classe do empresariado, apresentados como “interesses brasileiros”. O mesmo reuniu membros do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, membros do IPES, empresários, militares, ministros e ex-ministros, membros da tecno-burocracia estatal, do alto escalão de governo, e acadêmicos próximos ideologicamente do Instituto. Embora o Fórum não fosse um monólito ideológico (SOUZA, 1982, p.88-91), a imensa maioria dos expositores e debatedores apresentavam uma concepção de educação como: instrumento de modernização; momento de reflexão sobre direção e sentido do processo de desenvolvimento; instrumento de formação de quadros que o desenvolvimento e a modernização exigem; como forma de coesão social; instrumento de elevação do nível de capacitação profissional; atenuadora de hostilidades entre classe patronal e trabalhadora; e como meio de aumento da qualidade e produtividade do trabalho. No geral, sobressaem nessas falas a compreensão da educação a partir de uma perspectiva instrumental, com conceitos e proposições quase análogas às que seriam feitas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e posteriormente convertidas em lei. Segundo Souza em sua análise do Fórum (1982, p.108): “o traço essencial da política educacional que se propõe é a formação dos recursos humanos necessários para se manter o crescimento de uma economia capitalista”.

objetivo promover a “cooperação” entre administradores, professores e alunos (art. 38, § 1º). Era incluído nos critérios para eleger a representação estudantil o desempenho escolar, que impediria em alguns locais que estudantes reprovados em uma matéria (muitas vezes por se dedicar à militância estudantil) fossem eleitos (art. 38 §2º). Com isso, é estabelecido um critério exterior às formas de auto-organização do próprio movimento estudantil, tutelando sua autonomia e tentando submetê-la às regras da Reforma. O art. 39 §2º submete os regimentos dos diretórios acadêmicos à aprovação das instâncias universitárias, e o diretório cuja ação (art. 39 §3º) supostamente não estiver em consonância com seu regimento (tutelado pela estrutura burocrática da universidade e do Estado) será submetido às sanções impostas pelas universidades. O art.40 (alíneas c e d) é um dos antecedentes da “educação moral e cívica” e do “estudo de problemas brasileiros”, que vieram a ser obrigatórios no ano seguinte, com o AI-5 e após projeto da ESG (CUNHA, 1988, p.301). O art. 48 permite que o Conselho Federal de Educação suspenda a autonomia de qualquer universidade diante da avaliação de conflito com a legislação ou seu estatuto ou regimento, designando ele mesmo reitor temporário. A centralização e a criação de mecanismos de controle (que incluem o controle político-ideológico), aliás, são tendências que percorrem toda a lei.

Os discursos críticos ao governo de Márcio Moreira Alves, deputado do MDB que também escrevera um livro-denúncia dos acordos MEC-USAID (ALVES, 1968), no parlamento tornam-se o estopim para a ditadura promover um fechamento ainda maior do regime, na segunda quinzena de dezembro daquele ano. O AI-5 é baixado, com participação direta do futuro Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, que mandaria “às favas [...] neste momento todos, todos, os escrúpulos de consciência”. Passarinho, um militar de carreira alçado à política profissional com o golpe de 64, em 69 foi nomeado ao cargo de Ministro da Educação com o objetivo claro de garantir a implementação da Reforma. O MEC havia sido até então um dos ministérios com maior rotatividade, geralmente ocupada por professores conservadores oriundos de distintas universidades do país, e a nomeação de Passarinho, um militar, tem como objetivo acelerar a implementação das transformações em curso. Anexados ao AI-5 vinham listas de cassações de professores críticos da ditadura das distintas regiões do país.

Tanto a gestação política da Reforma Universitária pressupõe o quadro repressivo posto, quanto a repressão é permanentemente utilizada para sua implementação. Em alguns documentos elaborados pelos próprios órgãos repressivos, é expressa a inexistência de um “paradoxo” entre a Reforma e o quadro repressivo

instaurado. É indicativo nesse sentido o Ofício n.11-EM de 17 de março de 69 enviado pelo general Carlos Alberto Cabral Ribeiro da Segunda Brigada de Infantaria e Guarnição de Niterói e São Gonçalo ao reitor da UFF⁴. Evocando “os cordiais entendimentos já mantidos entre este comando e essa Reitoria”, o documento é precedido por 5 considerandos, no qual os dois primeiros apresentam uma “análise de conjuntura”, da perspectiva do órgão atrelado ao golpe, o terceiro expõe a medida tomada pela ditadura para a conjuntura (o AI-5), o quarto menciona a articulação do AI-5 à Reforma apontando o objetivo esperado com o AI-5, e o quinto pretende trazer as diretrizes gerais indicadas anteriormente ao caso da UFF em particular. O documento se inicia da seguinte forma:

“Tendo em vista:

- a) os acontecimentos do ano próximo findo, envolvendo estudantes e direta ou indiretamente associados a movimento nitidamente subversivo, mas de qualquer forma em detrimento do desenvolvimento cultural brasileiro;
- b) a esperada ação de elementos subversivos, infiltrados no meio universitário, na exploração de qualquer divergência no mesmo, e bem assim, na sua provocação;
- c) as Diretrizes baixadas pelo Ministério do Exército para aplicação do Ato Institucional nº5, das quais anexamos em cópia, uma síntese das medidas preventivas a nosso cargo e de interesse dessa Reitoria;
- d) o empenho da ação governamental na reforma universitária, condizente com as reais aspirações dos corpos docente e discente do ensino superior, a qual necessita de um clima de tranquilidade para facilidade de sua implementação
- e) os cordiais entendimentos já mantidos entre este Comando e essa Reitoria”⁵.

A ordem lógica e o encadeamento do documento apontam a interpretação dos partidários do golpe do ano de 68. No primeiro considerando (a), mencionam-se os acontecimentos do último ano 1968 (ano do Congresso de Ibiúna no qual delegação de 17 estudantes da UFF foi detida, da passeata dos 100 mil, dos protestos contra a morte de Edson Luiz e a perseguição a estudantes e professores, das greves de Osasco e Contagem, do maio de 68 e de muitos episódios que podem estar inseridos nesse

4 Não pretendo sugerir ao trazer esse documento que a leitura proposta por Motta é equivocada por não conhecer esse documento. Pela análise das notas de rodapé trazidas pelo autor e pela consulta a outros acervos, é perceptível que muitos documentos do período se repetem ou operam num campo político-ideológico similar. Muitos eram oriundos dos mesmos órgãos (DSI-MEC, MEC, etc) e tinham diretrizes similares. Interessa discutir aqui a interpretação que Motta faz do conjunto dos documentos que analisa, e esse documento é trazido apenas em caráter ilustrativo.

5 Seção de Arquivo Permanente da Universidade Federal Fluminense. Acervo ASI-UFF. Caixa 9. Ofício n.11 – EM de 17 de março de 1969.

considerando geral). Além disso, indica o movimento estudantil (classificado como nitidamente subversivo) como não estando contigo no projeto de desenvolvimento proposto pela ditadura. O segundo considerando fala da presença de “elementos subversivos” no meio universitário, referindo-se provavelmente ao movimento estudantil. O terceiro faz menção às diretrizes de aplicação do AI-5 baixadas pelo Ministério do Exército, tratadas como medida preventiva a cargo da Segunda Brigada e do “interesse dessa reitoria”. O anexo que procura sintetizar as diretrizes para o AI-5 nas universidades traz o seguinte informe:

“As passeatas, reuniões e manifestações coletivas em via pública não serão permitidas, sendo preferível evitá-las e dispersá-las, a reprimi-las, o que será o último recurso”.

“Não será admitida, sob nenhum pretexto a ocupação de universidades pelos estudantes, nem a criação de ‘territórios livres’ em quaisquer das suas dependências; os órgãos legais de representação estudantil terão limitadas suas atividades às escolares; os reitores devem ser prestigiados no exercício de suas funções. A atuação das autoridades militares nas universidades e estabelecimentos de ensino deve ser precedida de prévia coordenação com as autoridades locais e do Ministério da Educação e Cultura”.

A diretriz de aplicação do AI-5 retoma os artigos da lei da Reforma, que tentam reduzir a atuação da representação estudantil (e não movimento estudantil) a atividades escolares como uma mera instância burocrática. São retomadas também menções ao decreto 477, conhecido durante o período como o AI-5 das universidades. O quarto considerando por fim estabelece uma conexão explícita entre a implementação da Reforma e o AI-5. Fala inclusive do AI-5 como promotor “de um clima de tranquilidade para facilidade de sua implementação”. O AI-5 e o decreto 477, replicados nas diretrizes, são também componentes desse quadro.

Para inverter os termos utilizados por Motta (2014, p.16), para a ditadura modernizar era reprimir, reformar era censurar. Não se trata de forma alguma de um paralelismo (2014c, p.31) ou meramente de uma simultaneidade, mas de uma relação de complementariedade. No projeto de poder posto em curso pela ditadura, a repressão e a censura estavam estruturalmente ligadas ao processo de remodelamento do ensino superior, e eram mobilizadas a partir de uma economia de poder própria. No projeto de Reforma Universitária de 68, estão contidas como expressões do mesmo projeto a repressão às organizações estudantis e a submissão da universidade a um modelo de

racionalidade empresarial. Outorgados em um período histórico próximo, o decreto 477 e o AI-5 são conexos à própria Reforma Universitária, e são instrumentos mobilizados permanentemente para a sua implementação.

Expande-se *parcialmente* (em algo que sequer esteve próximo à universalização do acesso) a universidade para atender a tais demandas, mas o elitismo segue operando internamente através das ideologias do mérito universitário e encontra na pós-graduação a manutenção de uma concepção de ensino que faz desse espaço uma das formas de reprodução mais própria do elitismo. A forma-vestibular seria a partir de agora a responsável pelo recrutamento, montando um modelo de processo seletivo capaz de reproduzir as desigualdades estruturais que informam o modelo educacional brasileiro. Essa expansão parcial é uma expansão precarizada, com cursos recém-criados com extrema dificuldade de funcionar, com um número insuficiente de professores, com obras incompletas, com ausência de equipamentos necessários às atividades universitárias em determinadas áreas não definidas como “prioritárias” pelo governo, e articulado a isso a manutenção do quadro de terrorismo cultural que marcou a realidade universitária nos anos de ditadura.

As cátedras foram abolidas na lei da Reforma (art. 33, §3º), uma antiga reivindicação do movimento estudantil, sendo retirada dessa mudança qualquer conteúdo realmente transformador ao *status quo* anterior que origina a crítica estudantil. A antiga proposta do movimento estudantil tinha como eixo fundante o questionamento das relações de poder na universidade que davam ao catedrático um amplo poder de mando sobre o cotidiano. A perspectiva do movimento estudantil ao elaborar a pauta da extinção das cátedras era lutar pela democratização das relações na universidade e reivindicar a participação estudantil no cotidiano decisório. Só que obviamente não foi esse o significado dado à extinção das cátedras pelo projeto de Reforma da ditadura. Seriam ampliadas as amarras sobre o movimento estudantil no próprio projeto de lei, tal como exposto anteriormente. A Reforma de 68 pretendia extinguir formalmente as cátedras para replicar o modelo norte-americano baseado em departamentos, no qual o poder do catedrático é transposto para o interior desses espaços. Ao invés de significar a quebra das relações de poder tal como colocadas e do regime de relações nas quais estavam inseridas, a Reforma de 68 *desloca* o centro desse poder fazendo com que os departamentos em vários aspectos reproduzissem as relações anteriores (ADUFF, 2017, no prelo). Os departamentos na Reforma da ditadura significariam reunir em um mesmo departamento disciplinas afins, oferecendo cursos

no mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumento do número de professores, inseridos no projeto de reforma administrativa e gerencial das universidades projetados pela ditadura. Os departamentos terminariam por remodelar o controle administrativo e ideológico direto de professores e alunos, conservando-os, uma vez que essa instância se organizaria de forma a capilarizar os poderes centrais (CHAUI, 2001, p.48). Florestan Fernandes, no interior do combate contra o modelo de Reforma da USP faz os seguintes comentários:

“Ao que parece, houve uma confusão básica: o pensamento de que bastaria a supressão das cátedras para corresponder aos anseios dos círculos mais jovens. Contudo, suprimir as cátedras mantendo todo o poder concentrado nas mãos de alguns professores e de certos órgãos de cúpula, que substituirão os que existem atualmente, não alteram os inconvenientes da presente situação. Estamos imersos na crise profunda e mesquinha que essa estrutura institucional do poder gerou, por sua inelasticidade e por sua inadequação às aspirações democráticas das gerações ascendentes, e mesmo assim vemos que a maioria dos professores reluta em abandonar hábitos arraigados.

Nessa esfera, são claras e irreversíveis as transformações que se impõem e sem as quais o desaparecimento puro e simples da 'cátedra vitalícia' não conduzirá a nenhuma consequência profunda. Primeiro, no plano pedagógico, cumpre dissociar a condição de professor de qualquer privilégio de mando, de autoridade e de dominação. Os estudantes pretendem uma reorganização das relações com os mestres, nas situações de classe e fora delas, que pressupõem a abolição das formas anacrônicas de privilegiamento do saber, da idade e da posição na estrutura dos papéis educacionais institucionalizados socialmente. Querem, pois, eliminar a distância psicológica, cultural e social que existe entre eles e os professores, a qual impede que as relações pedagógicas e as atividades didáticas sofram qualquer processo de democratização interna. Como têm acesso fácil a muitas fontes de informação, que antes eram relativamente 'fechadas', chegam ao ensino superior com maior

maturidade intelectual e sentem necessidade de participar dos mecanismos existentes de decisão, repudiam com razão a relutância dos professores em modificar o estilo docente “tradicional” e em abolir as formas correspondentes de exacerbação do 'poder pessoal'. Segundo, no plano da produção intelectual e das relações de trabalho docente ou de pesquisa, cumpre eliminar o hipertrofiamento das faculdades de decisão, que convertem um limitado número de professores em déspotas reais ou potenciais, com poder de decisão e de influência verdadeiramente perigoso e destrutivo”(FERNANDES, 1979, p. 197-198).

Como lembra Florestan Fernandes em outro texto, a Reforma Universitária de 68 é uma “anti-reforma” (FERNANDES, 1984, p.9), tutelada em sua formulação por um Grupo de Trabalho nomeado pelo próprio governo, obscurantista em seus métodos e desdobramentos, e repressiva. A ditadura apropria-se de algumas pautas defendidas por atores diversos nos anos 50 e início dos anos 60 para despi-las de seu conteúdo e imprimir sua direção ao processo. A Reforma Universitária de 68 não é nem a Reforma defendida antes de 64 por setores ligados ao nacional-reformismo que toma como paradigma a UnB, nem o projeto de universidade crítica defendido pela UNE a partir das propostas da UEE-SP, e nem o projeto de universidade crítica ou nova elaborado por uma comissão paritária da FFLCH-USP no âmbito de Reformas daquela instituição (CUNHA, 1988, p. 155-163). Todo o processo de gestação política da Reforma de 68 contou com a repressão daqueles que se insurgiam contra os contornos planejados para a ditadura para as universidades. O traço próprio da Reforma de 68, como lembra Ludmila Gama Pereira, é atrelar o ajustamento da universidade às dinâmicas da produção capitalista, aliando produtivismo e coerção nesse processo (GAMA PEREIRA, 2016, p. 24-37).

Como desdobramento da Reforma, o Decreto-Lei 532 de 16 de abril de 1969 estabelece a fixação e reajuste de anuidades, taxas e demais pagamentos, uma proposta inicial do IPES (CUNHA, 1988, p.39), indicada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e defendida pelo governo e pelo Ministro da Educação durante esses anos (ADUFF, 2016, p.50-51). A universidade é tratada nesse decreto como provedora de “serviços educacionais”, e a competência para a fixação e reajuste de tais anuidades e

taxas é delegada ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais, hegemonizados durante esse período pelos setores privatistas (CUNHA & GÓES, 1985, p.42-43; CUNHA, 1988, p.42-43). Tal iniciativa tentava replicar no Brasil o modelo de financiamento universitário norte-americano, e só foi parcialmente contido por conta da luta do movimento estudantil e docente que nos anos 70 e 80 conseguiram frear tais medidas, em uma luta que se deu em condições absolutamente adversas.

Rodrigo Motta analisa acriticamente tais processos, o que o leva a falar em determinados momentos de um “sucesso das políticas modernizadoras” ou de um “sucesso econômico” da ditadura (MOTTA, 2014, p.289). O autor deixa de ter como pergunta central o questionamento sobre a *quem* interessava esse processo. Tecer elogios abstratos aos “reitores empreendedores” (uma categoria anacrônica) (p.267), aos novos *campi* em obras, aos acordos MEC-USAID (p.120 e p.146), à ampliação da pós-graduação, às mudanças na carreira de professor universitário (p.247) não podem servir como parâmetro explicativo para afirmar a existência de pretensos “paradoxos” ou “contradições”. Ao deixar de articular a análise de tais elementos ao projeto hegemônico ao qual se vinculam, e que atrela tais medidas à afirmação de um projeto para o capitalismo brasileiro por parte das forças que materializam esse projeto, o texto de Motta desconsidera ou secundariza problemas fundamentais na análise das políticas educacionais para o ensino superior no período. O quadro repressivo estabelecido contém em si próprio uma perspectiva de educação que pretende produzir uma universidade tecnocrática, a-crítica, disciplinada e amordaçada. Essa universidade amordaçada entretanto é funcional ao projeto de poder de classe posto em curso com o golpe: por meio dessa universidade amordaçada e tecnocrática é que seria ampliada a formação de uma mão-de-obra voltada a operar tecnologia de ponta, a partir das transformações que faziam com que o conhecimento técnico-científico ampliasse sua importância no processo de acumulação com a gestação da terceira revolução industrial. A universidade passaria nesse sentido a formar técnicos para operar essa ordem e aptos a produzir conhecimento destinado à sua reprodução, de maneira subalterna e dependente (ADUFF, 2017, no prelo). Isso promove a transição entre uma universidade tradicional voltada à formação de elites e uma “universidade tecnocrática” (MANDEL, 1979, p.42), atendendo às necessidades tanto da indústria, quanto do terciário em expansão, para além do aparelho estatal em crescimento.

A percepção acrítica do processo de modernização feita por Motta o leva a uma leitura equivocada da conformação histórica das políticas educacionais para o ensino

superior do Brasil durante a ditadura, levando-o a uma análise dualista, que considera modernização e repressão princípios formais contrapostos que porventura se tocam, desconsiderando a articulação estrutural entre o processo de modernização e a repressão. Numa percepção distinta do processo de modernização, Cunha indica que:

“Com a modernização do ensino superior pretendia-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada 'multinacional'. [...] Essa modernização visava, ademais, criar condições racionais (melhor diria tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, a qual se expandia acionada pelo processo de monopolização, induzido por sua vez, pela política econômica” (CUNHA, 1988, p.317).

Nesse sentido, não é “paralelamente” (MOTTA, 2014c, p.31) à violência que se dão as políticas universitárias para o ensino superior do período. A violência é um componente presente no cálculo político da ditadura para a implementação do projeto de poder posto em curso. Um dos componentes desse projeto foi a remodelação do ensino superior de forma a adequá-lo a determinadas tendências que se hegemonizavam e que faziam das universidades uma instituição funcional às novas transformações no plano da acumulação. Dentre essas tendências, estão a conversão da educação em formadora de capital humano (para utilizar aqui a expressão discutida entre os teóricos da economia da educação e utilizada por membros do Estado, por empresários e em planos governamentais) voltada ao mercado de trabalho, a submissão da universidade aos paradigmas de racionalidade empresarial, a implementação de políticas de corte privatista para a educação superior (a cobrança de taxas e anuidades, a transferência de verbas públicas para a educação privada, a ampliação do ensino superior privado incentivado pelo Estado em determinadas regiões). A repressão (aberta e velada) está contida nesse modelo e nos cálculos de sua implementação⁶.

6 Carlos Fico embora questione o argumento de Motta ao afirmar a inexistência de uma contradição entre modernizar e reprimir (FICO, 2017, p.22), acaba dando ênfase apenas na forma pela qual Motta secundariza a dimensão da supressão das liberdades. Só que a supressão de liberdades promovida pela ditadura não surge do nada. Ela está atrelada não somente à contra-revolução preventiva como ferramenta de preservação da ordem burguesa no Brasil, mas a imprimir transformações substanciais

III – Considerações finais e breves observações teóricas

Embora reconheça que a “modernização” no caso brasileiro se deu por meios repressivos (MOTTA, 2014b, p.21), Motta o faz a partir de um raciocínio dualista sem questionar o processo de modernização em si, considerando a modernização e a repressão como princípios formais distintos que porventura se tocam. O autor parece secundarizar que a própria modernização capitalista como fenômeno se materializou a partir de intensa coerção e repressão. Afinal, como lembram autores bastante diferentes entre si, a transição para a modernidade esteve longe de ser um processo idílico ou “natural” (MARX, 2013, cap. 24; FOUCAULT, 2005, p.27-48; TILLY, 1996), algo também lembrado pelo próprio Barrington Moore Jr nos capítulos em que narra a violência contra os milhões de camponeses durante os processos de cercamento dos campos (MOORE JR, 1983, p.28, cf p.28-36).

Esse quadro se intensifica na periferia do capitalismo, e na América Latina em particular, onde, em termos de crítica da economia política, a acumulação primitiva marca tanto a formação quanto a própria expansão do sistema (OLIVEIRA, 2003, p.33). As transições pelo alto e a imposição por parte das classes dominantes dos regimes e medidas mais brutais como forma de conter as lutas sociais também são traços recorrentes na conformação do capitalismo nesses espaços. Motta desconsidera essa variável, e trabalha em termos dualistas considerando a modernização como sinônimo de mudança/novidade e o conservadorismo como sinal do arcaico/estagnado. Só que o “novo” e o “arcaico” se articulam dialeticamente na objetivação dessas relações. Como aponta Francisco de Oliveira em sua “Crítica da Razão Dualista” para explicar o Brasil pós-1930:

“A expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução de relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo *preserva* o potencial de acumulação liberado *exclusivamente* para os fins de expansão do próprio novo. (OLIVEIRA, 2003, p.60).

Embora Motta denuncie em alguns momentos o caráter repressivo da ditadura,

no capitalismo brasileiro de forma a ampliar seu ajustamento dinâmico e estrutural às injunções monopolistas dominantes no plano da acumulação (FERNANDES, 2006, cap.7). É justamente por isso que os historiadores marxistas, criticados (FICO, 2017, p.31-36) no longo balanço historiográfico proposto por Fico, procuram realçar o caráter de classe da ditadura.

reproduz em seus esquemas teóricos e analíticos pressupostos que não a questionam com profundidade, inclusive suavizando seus impactos e desconsiderando de que maneira está inscrita a dinâmica repressiva na própria modernização capitalista (LUXEMBURGO, 2011, p.29 e p. 132-144; ADORNO & HORKHEIMER, 1985, cap. 1 e 5; BENJAMIN, 1994, p. 225⁷). Em determinados momentos chega mesmo a secundarizar a repressão, ao considerar positivos alguns aspectos que vê como “modernizadores” da ditadura, o que fez com que um historiador não-marxista como Carlos Fico lhe direcionasse um comentário irônico⁸. Parece compor o imaginário de Motta um modelo puro de liberalismo tendente a realizar o capitalismo através de uma modernização indefinida. A repressão aparece apenas atrelada a “impulsos conservadores”, também entendidos de forma pura e formalista. A modernização conservadora seria para o autor a associação entre esses dois princípios formais⁹. Essa hipótese parece ser absurda se analisarmos o processo histórico real de materialização do capitalismo.

Motta termina retirando da noção de “modernização conservadora”, formulada por Barrington Moore Jr, muito de seu potencial explicativo. Motta interpreta a categoria em termos politicistas e culturalistas, no qual a política e a cultura são dissociadas da análise sobre a estrutura social, as classes sociais e sobre as formas próprias de objetivação do capitalismo no espaço e no tempo. Para Motta a modernização conservadora se dá através da associação entre “impulsos” liberais e conservadores culminando na associação entre liberais e conservadores (2014, p. 290), como derivada de influxos da “cultura política” conciliatória nacional. Nesse uso particular da noção de “modernização conservadora”, elimina a variável *classe social* como fundamental na análise histórica, algo, ao contrário, realçado na elaboração do argumento feito por Barrington Moore Jr.

7 Para Walter Benjamin, a barbárie e suas formas distintas de manifestação não são simplesmente um estágio de regressão civilizacional, mas na modernidade elas estão contidas na própria reprodução da civilização burguesa.

8 “O caráter crítico daquele processo estaria na alegada contradição entre repressão e modernização, pois o regime teria sido 'ao mesmo tempo destrutivo e construtivo', haveria 'um outro lado', como afirma cautelosamente Rodrigo, ou seja, um lado bom – digo eu – como se pudesse haver algo bom em um regime de supressão de liberdades” (FICO, 2017, p.25).

9 Embora tente associá-los, seu raciocínio ainda é pautado no binômio “moderno”-“tradicional” ou “moderno”-“atrasado”. Essa análise “constituída polarmente em torno da oposição formal de um setor 'atrasado' e um setor 'moderno', não se sustenta como singularidade: esse tipo de dualidade é encontrável não apenas em quase todos os sistemas, como em quase todos os períodos. Por outro lado, a oposição na maioria dos casos é tão somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado 'moderno' cresce e se alimenta da existência do 'atrasado', se se quer manter a terminologia” (OLIVEIRA, 2003, p.32).

A análise de classe que é ensaiada por Moore Jr para formular a noção de modernização conservadora sequer é feita por Motta, retirando do conceito muito de sua substancialidade no curso de sua argumentação. Em alguns momentos o antagonismo entre classes sociais sob o capitalismo é negado em seu afã de recorrer à frágil noção de uma “tradição conciliatória arraigada” na “cultura política brasileira”, que o historiador não explica como historicamente é formada, como se desdobra e porque se consolida, limitando-se muitas vezes a repetir que são arraigados na “cultura política” nacional. Sem entrar aqui em algumas críticas que poderiam ser feitas a Moore Jr, um dos problemas centrais desse autor é explicar, a partir de uma sociologia comparativa, o papel das classes terratenentes superiores e do campesinato nas revoluções burguesas que levam à democracia capitalista, nas revoluções burguesas abortadas que levam ao fascismo, ou nas revoluções socialistas presentes nos casos chinês e russo (MOORE JR, 1983, p.6). A noção de modernização conservadora, voltada à compreender sobretudo o caso alemão, mas também o japonês e italiano, é formulada para analisar de que forma a consolidação do capitalismo se deu sem uma ruptura (através de uma revolução burguesa¹⁰) com a questão agrária tal como historicamente colocada no feudalismo (MOORE JR, 1983, p.229, p.427-446) e com as forças atreladas ao mesmo. A argumentação de Moore Jr vai muito além da “mescla” (MOTTA, 2014, p.11) entre tendências modernizadoras e forças conservadoras (aqui o dualismo de Motta novamente se explicita), tal como exposto por Rodrigo Motta. Essa modernização é marcada certamente pela aliança entre a burguesia industrial e as forças ligadas ao “Antigo Regime”, mas isso não faz da modernização um “eixo” ligado à mudança e do conservadorismo um “eixo” ligado à conservação no estabelecimento de relações históricas específicas. Motta desconsidera tais atores em sua posição de classe, analisando-os apenas de acordo com sua posição de adequação ou não a uma determinada corrente do pensamento político (classificando-os como liberais ou conservadores).

Na análise de Moore Jr a transição pelo alto marca a articulação entre forças sociais historicamente situadas que em sua atuação concreta voltam-se a promover um conjunto de transformações cujo objetivo é criar as condições de consolidação e expansão do capitalismo no espaço e no tempo, preservando os alicerces do *status quo* das contradições engendradas pela emergência do proletariado moderno que se dá junto

10 Como lembra o historiador Demian Melo, as noções de revolução burguesa e modernização conservadora são profundamente articuladas no pensamento de Moore Jr. (MELO, 2015).

ao estabelecimento do próprio capitalismo. A aliança entre a alta burguesia e os grandes proprietários de terra (os Junker, que atuavam como grandes empresários capitalistas, embora atrelados a uma visão aristocrática de mundo¹¹) no caso alemão está indissociavelmente articulada às suas posições de classe, e não se resume simplesmente a uma aliança política como ensaiado no argumento de Motta.

Em Motta, a dimensão de classe do golpe e da ditadura sequer é trabalhada, e ou é limitada numa citação formal (MOTTA, 2014, p.71) à atuação do empresariado como um ator político como outro qualquer (novamente dissociando-o de sua posição de classe), ou é abertamente rejeitada, ao mobilizar a noção de tradição conciliatória que tende a abolir os antagonismos sociais como uma questão central da análise histórica. É nesse sentido que as perguntas sobre a objetivação do capitalismo ou dos conflitos sociais próprios desse modo de produção/formação social são em diversos momentos desconsiderados ou secundarizados. Motta deixa uma série de perguntas sem uma explicação convincente em seu livro. Se é a “conciliação” e a “acomodação” que explicam a realidade brasileira, por que foi dado um golpe em 1º de abril de 1964? Se é a conciliação que explica a realidade brasileira, como explicar a repressão existente contra o movimento estudantil, uma constante durante a ditadura? E mais, como explicar a ascensão da classe trabalhadora organizada e de movimentos sociais que emergem em fins dos anos 70 colocando a ditadura em crise, fazendo com que as forças atreladas a ela organizassem uma transição pelo alto para conservar os alicerces da ordem burguesa no Brasil?

Embora o livro principal de Motta traga descobertas arquivísticas importantes, o mesmo não acontece no campo da análise histórica das políticas educacionais para o ensino superior. Como lembra Eric Hobsbawn, o conhecimento sobre a história vai além do estudo arquivístico, e também é constituída na formulação das perguntas direcionadas ao material e do *como* se constroem tais perguntas (HOBSBAWN, 2013, p. 285). Ao fazer tais considerações, Hobsbawn levanta o debate sobre a importância da teoria e da análise crítica na construção da interpretação histórica. Embora a análise de Motta seja embasada teoricamente, a inconsistência de tais teorias são realçadas quando se analisam traços fundamentais da objetivação das políticas educacionais para o ensino superior durante a ditadura, e do enfrentamento realizado a elas pelo movimento estudantil, de docentes e pelas próprias classes subalternas, uma vez que os rumos da

11 WEBER, 1997, p.139; LUXEMBURGO, 2011, p.287-293.

universidade não se dissociam das disputas travadas no conjunto da sociedade. Além disso, sua apropriação particular da noção de modernização conservadora retira da mesma elementos fundamentais de sua formulação, eliminando muito do potencial explicativo formulado inicialmente na obra de Moore Jr.

Quando se propõe a adentrar na discussão sobre as políticas educacionais para o ensino superior, que o autor diz ser um dos propósitos do seu livro (2014, p.7), termina por produzir uma análise que suaviza os impactos da ditadura sobre as universidades, sendo inconsistente tanto para analisar o passado, ao desconsiderar a relação orgânica entre repressão e modernização capitalista, quanto para pensar as marcas deixadas por tais políticas universitárias no presente. A ditadura imprime nas universidades alguns de seus traços principais como uma instituição hegemonicamente pensada como produtora de capital humano, e modelada de acordo com parâmetros de racionalidade empresarial, domesticada, a-crítica e ainda afastada dos dilemas das imensas maiorias do país. Sem desprezar os traços anteriores (como o elitismo) e posteriores impressos nas mesmas (como o produtivismo, característico dos anos neoliberais, que embora anunciado anteriormente, não se dava com a mesma intensidade), enfrentar o passado ditatorial é fundamental no presente tanto para que o arbítrio não volte a acontecer, quanto para que tais características estruturantes possam ser superadas.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFF. *Ditadura e Resistências – As formas da universidade tecnocrática, o aparato vigilante/repressivo e as resistências dos professores da UFF*. Niterói, 2017, no prelo.
- _____. *Ditadura e Resistências: A rebeldia dos professores da UFF. Do golpe de Estado à formação da ADUFF-SSind*. Niterói: EDG, 2016.
- BADARÓ MATTOS, Marcelo. *As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea*. In: *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo* (Org. Demian Melo). Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2014, p. 67-98.
- BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o Conceito de História*. In: *Obras Escolhidas Vol. 1 – Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. *Plano Decenal de desenvolvimento Econômico e Social. Educação (II). Diagnóstico preliminar*. Brasília: Ministério do Planejamento-EPEA, 1966.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves,

1988.

_____. *O legado da ditadura para a Educação Brasileira*. Revista Educação e Sociedade, v. 35, n.127, abr-jun 2014.

_____. & GÓES, Moacyr de. *O golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo: Alfa e Ômega, 1979.

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

FICO, Carlos. *Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.9, n.20, p.05-74, jan./abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAMA PEREIRA, Ludmila. *Nenhuma ilha de liberdade: Vigilância, Controle e Repressão na Universidade Federal Fluminense*. Tese de doutorado em História orientada pelo professor Marcelo Badaró Mattos. Niterói, UFF, 2016, mimeo.

_____. *O historiador e o agente da história: Os embates políticos travados no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959-1969)*. Dissertação de Mestrado em História orientada pelo professor Marcos Alvíto Pereira de Souza. Niterói, UFF, 2010.

HOBBSBAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS (IPES). *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC Editora, 1969.

LUXEMBURGO, Rosa (2011). *A crise da social-democracia* In: Obras Escolhidas – Volume 2. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

_____. *O que quer a Liga Spartakus?* In: Obras Escolhidas – Volume 2. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

MANDEL, Ernst. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa: Antídoto, 1979.

MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e Ditadura militar: 1964-1968*. Campinas: Papirus, 1987.

MARX, Karl. *O capital – Crítica da Economia Política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Demian (2015). *Ellen Wood e o conceito de revolução burguesa: Nota Crítica*. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/ellen-wood-e-o-conceito-de-revolucao-burguesa-nota-critica/>. Acesso em 11/07/2017.

MOORE JR, Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia: Senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MOREIRA ALVES, Maria Helena. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. São Paulo: Edusc, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista – O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O terrorismo cultural*. In: Revista Civilização Brasileira, ano I, n.1, março de 1965.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. *Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1982.

TILLY, Charles. *Coerção, Capital e Estados Europeus*. São Paulo: EdUSP, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Seção de Arquivo Permanente. Acervo ASI-UFF.