**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

**Movimento estudantil e ensino superior no Brasil:
A reforma universitária no centro da luta política
estudantil nos anos 60**

Flávia de Angelis Santana

São Paulo

2014

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

**Movimento estudantil e ensino superior no Brasil:
A reforma universitária no centro da luta política
estudantil nos anos 60**

Flávia de Angelis Santana

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em História Social, do Departamento de História da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo, para obtenção do
título de Doutor em História.**

Orientador: Prof. Dr. Ulysses Telles Guariba Netto

São Paulo

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, professor Ulysses Guariba, pela confiança que tem depositado em mim desde o mestrado, orientando-me e permitindo que eu desenvolvesse tanto a dissertação quanto esta tese com liberdade.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à minha querida avó, Maria Pia Dorigo, que me ajudou muito, financiando a minha estadia nos primeiros meses em São Paulo, para que eu pudesse dar início ao mestrado. Sem esta ajuda, eu não teria recursos para viver em São Paulo, e isso comprometeria os meus estudos.

Gostaria de agradecer, também, ao meu primo e historiador, Luiz Carlos Villalta, e à professora Maria Luiza Tucci Carneiro, que me explicaram o caminho das pedras para ingressar na pós-graduação da FFLCH-USP e me deram todo o apoio inicial para que eu conseguisse iniciar o mestrado. Agradeço, ainda, aos professores Marcos Silva e Lincoln Secco, que me deram orientações importantes para eu prosseguir com a minha pesquisa de doutorado.

Agradeço ao funcionário da secretaria de pós-graduação e meu colega de disciplina da pós, Nelson Caetano, por toda ajuda que me deu ao longo do mestrado e doutorado, tirando minhas dúvidas e me auxiliando nos processos burocráticos acadêmicos.

Agradeço à minha colega de pós-graduação na História Social e diretora do local onde trabalho, Selma Rocha, pela rica troca de conhecimentos a respeito do ensino superior brasileiro e por ter me ajudado a encontrar livros e documentos importantes para a minha pesquisa.

Por fim, agradeço imensamente ao meu marido, Lucas Ribeiro, cujo o amor, a paciência e o companheirismo foram fundamentais para que pudesse me dedicar aos estudos e à redação desta tese, e à minha família, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a buscar mais conhecimento.

RESUMO

O movimento estudantil teve um papel de destaque no debate e na formulação de modelos para o ensino superior brasileiro ao longo da década de 1960. Nesse sentido, esta pesquisa pretende demonstrar que a reforma universitária não só nasceu nos meios estudantis como foi a luta prioritária dos estudantes durante os anos 60; luta esta que se deu a partir da articulação de suas ações políticas e educacionais, conforme orientação da União Nacional dos Estudantes.

Com este intuito, esta tese se dividiu em quatro capítulos. O primeiro traz o período da criação da UNE, em 1937, à retomada da entidade por estudantes progressistas, em 1956, e procura mostrar que, neste período, o movimento estudantil ainda não tinha a reforma universitária como luta prioritária. O segundo capítulo mostra como e quando a reforma universitária se tornou a principal bandeira reivindicatória dos estudantes, como se deu a articulação de suas lutas políticas e educacionais em defesa da reformulação do ensino superior e como evoluíram as concepções estudantis a respeito desta reformulação. O terceiro e o quarto capítulos trazem o duplo desafio dos estudantes a partir de 1964, de lutar contra a repressão e as tentativas de controle da ditadura ao mesmo tempo em que davam continuidade à sua luta prioritária pela reforma universitária.

Palavras-chave: movimento estudantil, ensino superior, reforma universitária, UNE, ditadura brasileira.

ABSTRACT

The student movement had a prominent role in the discussion and formulation of models for the Brazilian higher education throughout the 1960s this sense, this research aims to demonstrate that the university reform not only born in the student media as was the struggle of priority students during the 60s; this fight that took place from the articulation of its educational and policies actions, as recommended by the National Union of Students.

To this end, this thesis is divided into four chapters. The first brings the period of creation of UNE in 1937, the resumption of authority by progressive students in 1956, and seeks to show that in this period, the student movement had not yet university reform as a priority fight. The second chapter shows how and when the university reform became the main vindicatory flag of students, how was the articulation of policies and educational struggles for overhaul of higher education have evolved and how the student conceptions about this redesign. The third and fourth chapters present the dual challenge of students from 1964 to fight against repression and attempts to control the dictatorship while they gave continuity to its priority struggle for university reform.

Keywords: student movement, higher education, university reform, UNE, Brazilian dictatorship.

SUMÁRIO

Agradecimentos	p. 3
Resumo	p. 4
Abstract	p. 5
Introdução	p. 9
Capítulo I – Precedentes da articulação das lutas política e específica do movimento estudantil: Da criação da UNE à sua retomada por estudantes progressistas	p. 17
1.1.A criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).....	p. 17
1.2.As lutas dos estudantes após a consolidação da UNE.....	p. 23
1.2.1. A luta contra o fascismo.....	p. 23
1.2.2. A luta em defesa do Patrimônio Territorial e Econômico – “O petróleo é nosso”.....	p. 29
1.2.3. A luta contra o fechamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB).....	p. 29
1.2.4. A luta contra o aumento da passagem do bonde no Rio de Janeiro.....	p. 30
1.3. A ascensão dos estudantes de direita na UNE e a interferência norte-americana no movimento estudantil.....	p. 30
1.4. A retomada da UNE por estudantes progressistas.....	p. 33
Capítulo II – A articulação das ações políticas e educacionais e a evolução da luta pela reforma universitária	p. 35
2.1. Fatores que favoreceram a articulação das lutas política e educacional.....	p. 36
2.1.1. A retomada da UNE por estudantes progressistas: um passo importante para a articulação das lutas política e educacional em defesa da reforma universitária.....	p. 36
2.1.2. A luta contra o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	p. 42
2.1.3. Seminários Nacionais de Reforma Universitária: O aprofundamento no conhecimento da realidade brasileira e na proposta de reformulação do ensino superior.....	p. 46
2.1.3.1. I Seminário Nacional de Reforma Universitária.....	p. 47
2.1.3.2. II Seminário Nacional de Reforma Universitária.....	p. 50
2.1.3.3. III Seminário Nacional de Reforma Universitária.....	p. 53
2.1.4. A influência da conjuntura nacional na politização do movimento estudantil e na articulação de suas lutas políticas e educacionais.....	p. 55
2.2. A evolução da concepção e da luta pela reforma universitária entre 1956 e 1964.....	p. 61
2.2.1. A defesa da escola pública e a luta contra a LDB.....	p. 80

2.2.2. A <i>Declaração da Bahia</i> e a luta pela reforma universitária como parte da reformulação da sociedade.....	p. 88
2.2.3. A <i>Carta do Paraná</i> e a luta pela reforma universitária como parte das reformas de base.....	p. 94
2.2.4. A representação estudantil na universidade e a luta por 1/3.....	p. 99
2.2.5. A definição da tática de luta pela reforma universitária nos anos 60.....	p. 101
2.2.6. Da luta pelas reformas de base à resistência ao golpe civil-militar.....	p. 104
CAPÍTULO III – A luta do movimento estudantil contra a vertente de controle e repressão da política educacional da ditadura.....	p. 120
3.1. A repressão ao movimento estudantil após o golpe de 1964.....	p. 122
3.2. O movimento estudantil no governo Castello Branco.....	p. 125
3.2.1. A luta estudantil contra a Lei Suplicy e a reorganização do movimento estudantil.....	p. 129
3.2.2. O caso da Universidade de Brasília.....	p. 138
3.2.3. As manifestações estudantis em 1966 e o 28º Congresso da UNE.....	p. 141
3.2.4. MUDES, projeto Rondon e a tentativa do governo de cooptar estudantes.....	p. 145
3.2.5. O Massacre da Praia Vermelha e o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura.....	p. 147
3.2.6. A substituição da Lei Suplicy pela Lei Suplicy-Aragão.....	p. 148
3.3. O governo Costa e Silva e a manutenção da repressão ao movimento estudantil.....	p. 149
3.3.1. A recepção aos calouros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1967.....	p. 151
3.3.2. O 29º Congresso da UNE.....	p. 151
3.3.3. A Comissão Meira Mattos e a nova tentativa de conter o movimento estudantil.....	p. 155
3.3.4. O assassinato do estudante secundarista Edson Luís.....	p. 166
3.3.5. O movimento estudantil atuante e a continuidade da repressão em 1968.....	p. 170
3.3.6. A Batalha da Maria Antonia.....	p. 172
3.3.7. O Congresso de Ibiúna e a prisão de lideranças estudantis.....	p. 173
3.3.8. A decretação do AI-5 e o fechamento do regime.....	p. 174
3.3.9. O Decreto 477 e a nova tentativa de silenciar a oposição no meio universitário.....	p. 177
3.4. As tentativas de resistência estudantil e a opção dos estudantes pela luta armada.....	p. 178
CAPÍTULO IV – A luta do movimento estudantil contra a reforma universitária do regime civil-militar.....	p. 187
4.1. Os debates sobre o ensino superior brasileiro no governo Castello Branco.....	p. 187
4.2. O Programa de Ação Econômica do Governo 1964/1966 e o Plano Nacional de Educação de 1965.....	p. 194
4.3. A interferência norte-americana no ensino superior brasileiro.....	p. 195
4.3.1. Rudolph Atcon e o plano de reformulação estrutural da universidade brasileira.....	p. 197
4.3.2. Os acordos MEC-USAID.....	p. 201

4.4. A questão da cobrança de anuidades no ensino superior.....	p. 207
4.5. A reorganização das universidades federais.....	p. 208
4.6. A educação na Constituição de 1967.....	p. 210
4.7. O favorecimento da iniciativa privada na educação.....	p. 213
4.8. As recomendações do Relatório da Comissão Meira Mattos para o ensino superior.....	p. 215
4.9. A reforma universitária de 1968.....	p. 221
4.9.1. Aspectos positivos da reforma universitária de 1968.....	p. 234
4.9.2. Os limites da reforma universitária promovida pelo regime civil-militar.....	p. 239
4.9.3. A oposição do movimento estudantil à política da ditadura para o ensino superior.....	p. 244
Conclusão.....	p. 262
Referências.....	p. 273
Anexos.....	p. 291
Anexo A – Declaração da Bahia.....	p. 291
Anexo B – Carta do Paraná.....	p. 307
Anexo C – UNE: Luta Atual pela Reforma Universitária.....	p. 333

INTRODUÇÃO

“Estudar o movimento que antecede a Reforma Universitária no País sem o exame detalhado da participação estudantil, sobretudo nos anos 60, seria reduzi-lo a dimensões menores.”¹

É reconhecido por diversos autores – sobretudo aqueles que serviram de referência para a elaboração desta pesquisa – que o movimento estudantil (ME) teve uma atuação de destaque no cenário brasileiro, tanto no campo político quanto educacional², na década de 1960. A partir de 1960, os estudantes passaram por uma intensa politização, conforme afirma João Roberto Martins Filho³, posicionando-se não só em relação às questões educacionais específicas, mas também se colocando no âmbito social, político, econômico e cultural⁴.

Apesar desse reconhecimento, a maior parte da bibliografia estudada⁵ aborda a atuação política do movimento estudantil apenas citando, dentre outras lutas, a luta em defesa da reforma universitária. Além disso, quando tais autores tratam desta temática, não a explanam considerando a articulação das lutas política e educacional, ou seja, não estabelecem uma relação entre ambas em suas obras. Alguns autores, como Maria de Lourdes Fávero⁶, chegam até a mencionar que *“a partir da década de 60, o movimento estudantil passa a relacionar as reivindicações de caráter pedagógico à luta política”*, no entanto, não fazem uma análise do projeto de reforma universitária do movimento estudantil embasados na articulação das lutas política e específica dos estudantes.

¹ FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 25.

² É importante dizer que alguns desses autores até questionam o aprofundamento das formulações do movimento estudantil nesse período. No entanto, os mesmos reconhecem que “o calor do momento” nem sempre permitia aos jovens ter tempo de análise suficiente para se aprofundar no conhecimento da realidade brasileira, já que muitos fatos ocorriam ao mesmo tempo, exigindo uma resposta e um posicionamento rápido dos estudantes.

³ MARTINS FILHO, João Roberto. **1968: Faz 30 Anos**. Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP; São Carlos/SP: Editora UFSCar, 1998, p.14.

⁴ Afinal, não fossem atores políticos importantes, não seriam fonte de preocupação constante do regime instaurado em abril de 1964, tampouco teriam sofrido tanto com a ditadura, que hora tentava cooptá-los, hora usava a repressão para silenciá-los.

⁵ Os autores de que se está falando são especificamente os que se concentram na temática do movimento estudantil.

⁶ FÁVERO, Maria de Lourdes A., *op. cit.*, p. 28.

Este é, portanto, justamente o diferencial da presente pesquisa, que pretende tratar da importância do movimento estudantil no debate sobre o ensino superior na década de 1960 e da evolução de seu projeto de reformulação das universidades brasileiras, comprovando a tese de que, **neste período, o movimento estudantil atuou, primordialmente, em defesa da reforma universitária, orientado por uma diretriz de articulação de suas lutas políticas e educacionais, conforme definição da União Nacional dos Estudantes (UNE)**⁷.

Complementarmente, pretende-se elucidar as razões que levaram a essa articulação das lutas política e educacional. Neste ponto, é importante destacar outro diferencial desta tese em relação aos autores estudados que tratam especificamente da atuação do movimento estudantil brasileiro⁸. Aqueles que mencionam a união das lutas em defesa da reforma universitária apontam como razão desta articulação apenas o contexto das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), realizadas no final dos anos 50 e início dos anos 60; o que se mostrou, ao longo das pesquisas para a elaboração da presente tese, insuficiente para explicá-la. Assim, esta pesquisa irá considerar, além do debate sobre a LDB, outros fatores que favoreceram a articulação destas lutas, que são: a) a retomada da UNE por estudantes progressistas no final dos anos 50, após uma sequência de gestões de direita; e b) a realização, pela UNE, dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária, que permitiram aos estudantes ampliarem seu conhecimento sobre a realidade brasileira e, conseqüentemente, os ajudaram a perceber o quanto essa realidade influenciava no modelo de universidade vigente, tornando necessária a realização de uma reforma universitária no bojo de uma reformulação da sociedade como um todo. Além desses fatores, é preciso, também, considerar o contexto político, social, econômico e educacional do período entre 1956 e 1960, que, sem dúvida, contribuiu para a crescente e intensa politização do movimento estudantil.

⁷ Os documentos produzidos pela UNE nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária realizados no início dos anos 60, sobretudo o documento “A Luta Atual pela Reforma Universitária”, servirão de apoio à comprovação desta tese, já que, em seu conteúdo, evidenciam que a reforma universitária está no centro das atenções do movimento estudantil, assim como está clara também a orientação de que esta bandeira deveria ser defendida a partir de uma diretriz de articulação das lutas política e educacional.

⁸ Os autores em questão, que tratam exclusivamente da atuação do movimento estudantil e foram objeto de estudo deste trabalho, são: João Roberto Martins Filho, Maria de Lourdes de A. Fávero, Antonio Mendes Jr., Artur José Poerner e José Luís Sanfelice.

Ainda fundamentado na tese de que o movimento estudantil atuava, primordialmente, em defesa da reforma universitária nos anos 60, orientado por uma diretriz de articulação de suas lutas política e educacional, também são considerados objetivos desta pesquisa:

1. Apresentar as principais lutas que o movimento estudantil travou ao longo da década de 60, de modo a viabilizar uma reforma universitária nos moldes defendidos nos documentos produzidos pela UNE nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária; documentos estes que também serão apresentados e analisados;
2. Evidenciar que todas as interferências e manifestações do movimento estudantil nos campos político, social, econômico, cultural e educacional ao longo dos anos 60 tinham por finalidade principal viabilizar a reforma universitária em conjunto com uma reformulação de toda a sociedade;
3. Apresentar as principais etapas de evolução da concepção e da luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária: 1ª) luta contra a LDB; 2ª) luta pela reforma universitária como parte da reformulação de toda a sociedade; 3ª) luta pela reforma universitária como parte das reformas de base; 4ª) luta contra a política do regime civil-militar para o ensino superior, que culminou na reforma universitária de 1968;
4. Esclarecer os pontos de conflito entre as propostas do movimento estudantil para a reformulação do ensino superior e a política adotada pelo regime civil-militar nas universidades brasileiras.

Para comprovar a tese de que o movimento estudantil atuava, primordialmente, em defesa da reforma universitária nos anos 60, com uma diretriz de articulação das suas lutas políticas e educacionais, bem como alcançar os objetivos supracitados, serão analisados(as) e tratados(as):

- Os documentos produzidos pela UNE nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária, nos demais encontros promovidos pela entidade e na revista *Revisão* (*Declaração da Bahia*, de 1961; *Carta do Paraná*, de 1962; *UNE: Luta Atual pela Reforma Universitária*, de 1963; Edição especial da revista *Revisão* dedicada aos calouros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, de março de 1967; *A Tese da UNE Contra a Intervenção Norte-Americana no Ensino Superior*, de maio de 1967; *Para onde vai o Movimento Estudantil?*, Editorial da Revista *Revisão* de agosto

de 1967; *Carta Política da UNE*, produzida no 29º Congresso da entidade em agosto de 1967);

- Notas e manifestos produzidos pela UNE;
- Notícias sobre o movimento estudantil, publicadas em órgãos da imprensa brasileira, com destaque para o *Correio da Manhã* e o *Jornal do Brasil*;
- Depoimentos de ex-militantes do movimento estudantil na década de 1960;
- Leis e Decretos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961; Lei Suplicy; Lei Suplicy-Aragão; Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966; Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Reforma Universitária; Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, entre outros);
- Documentos produzidos pelo e para o regime civil-militar sobre o ensino superior, com destaque para Plano Atcon, Acordos MEC-USAID, Relatório da Comissão Meira Mattos, Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, entre outros;
- Obras de autores que tratam da temática do movimento estudantil e/ou do ensino superior, tais como Florestan Fernandes, Luiz Antônio Cunha, Moacyr de Góes, Maria de Lourdes Fávero, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Artur José Poerner, Antonio Mendes Jr., João Roberto Martins Filho, José Luís Sanfelice, Suzeley Kalil Mathias, Paulo Nathanael Pereira de Souza, Roberto A. Salmeron, Heloisa Buarque de Hollanda, entre outros;
- Obras de autores que trazem o contexto social, ideológico, político e econômico da década de 60, tais como Adriano de Freixo, Oswaldo Munteal Filho, Thomas Skidmore, Luiz Alberto Moniz Bandeira, Daniel Aarão Reis Filho, Nelson Werneck Sodré, entre outros;
- Resultados de seminários e documentos de trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES);
- Dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam a temática do movimento estudantil e/ou do ensino superior; e
- Revista Adusp.

É importante ressaltar que o foco prioritário deste trabalho é a atuação do movimento estudantil em defesa da reforma universitária em âmbito nacional, durante a década de 1960, ou seja, a partir das diretrizes e documentos produzidos pela União Nacional dos Estudantes

(UNE) neste período. Apesar disso, nada impedirá, caso se faça necessário, a abordagem de documentos e ações promovidas por grupos específicos do movimento estudantil, como a União Metropolitana de Estudantes, por exemplo. Do mesmo modo, embora o período de interesse desta tese seja a década de 1960, em alguns momentos será necessário retroceder no tempo e abordar períodos anteriores, que ajudem a explicar tanto a evolução da atuação do movimento estudantil quanto das políticas do governo brasileiro para o ensino superior.

A presente tese está dividida em quatro capítulos, de acordo com a evolução da luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, sempre considerando a diretriz de união das lutas política e educacional.

No primeiro capítulo, intitulado “*Precedentes da articulação das lutas política e específica do ME: da criação da UNE à sua retomada por estudantes progressistas*”, vai tratar do período em que o movimento estudantil atuava no cenário brasileiro de forma pontual, sem que houvesse, ainda, uma diretriz de articulação das lutas política e educacional. Nesta parte da tese, serão tratadas: a criação da UNE, as principais manifestações e reivindicações do movimento estudantil de 1937⁹ a 1956¹⁰, as gestões de direita na entidade máxima dos estudantes, encontros promovidos pela UNE nessa fase, as primeiras tentativas de cooptação do ME por parte dos norte-americanos, a relação da UNE com o estado brasileiro, bem como a retomada da entidade por estudantes progressistas.

O segundo capítulo, intitulado “*A articulação das ações políticas e educacionais e a evolução da luta pela reforma universitária*”, vai se dividir em duas partes. A primeira vai se concentrar em desenvolver os fatores que levaram à articulação das lutas política e educacional do ME, em defesa da reforma universitária. A segunda vai se dedicar a explanar a evolução da concepção e da luta do movimento estudantil pela reforma universitária, desde a luta contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até a defesa da reforma universitária como parte das reformas de base. Neste capítulo, serão apresentados: os documentos produzidos pela UNE nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária na Bahia (Salvador), no Paraná (Curitiba) e em Minas Gerais (Belo Horizonte), que nortearam a atuação do movimento estudantil na década de 1960; as lutas travadas pelo movimento

⁹ Ano de fundação da União Nacional de Estudantes (UNE).

¹⁰ Ano em que a UNE voltou a ser liderada por estudantes de esquerda, após as eleições do seu XIX Congresso.

estudantil entre 1956 e 1964; e o contexto político, social, econômico e educacional do período entre 1956 e 1964.

Antes de entrar na explanação dos conteúdos do terceiro e quarto capítulos, convém esclarecer que a política do regime civil-militar para o ensino superior será tratada, nesta pesquisa, sob duas perspectivas: a sua vertente de controle e repressão¹¹ – fundamentada na tentativa de cooptar estudantes para projetos educacionais do governo civil-militar, na Doutrina de Segurança Nacional¹² e na Comissão Meira Mattos¹³ –, cujo intuito era manter a

¹¹ Alguns autores analisados para o desenvolvimento deste trabalho e o próprio movimento estudantil corroboram a visão de que a política da ditadura para o ensino superior tinha duas vertentes: uma de controle e repressão no meio acadêmico, essencial, na visão do regime civil-militar, para viabilizar a segunda vertente, que era a reforma universitária propriamente dita. Vale ressaltar, ainda, que a primeira vertente tinha também o intuito de manter a ordem e os objetivos nacionais definidos pelo governo. Optou-se por chamar de vertente de controle e repressão porque os estudos desse período demonstram que havia duas linhas de ação do governo em relação ao movimento estudantil: uma de controle, por meio da tentativa de controlar a oposição destes e de cooptar estudantes para projetos educacionais da ditadura, como, por exemplo, o Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES) e o Projeto Rondon; e outra de repressão, que visava silenciar os estudantes, por meio de um *“tratamento de choque para acabar com a subversão”* (citação de uma fala do Ministro Roberto Campos que demonstra bem a posição do governo ditatorial em relação ao movimento estudantil. In: FÁVERO, *op. cit.*, p. 47).

¹² A pesquisa de materiais e documentos produzidos pelo regime civil-militar a respeito da Segurança Nacional, levam à conclusão de que a Doutrina da Segurança Nacional permeou várias políticas da ditadura em outros segmentos, sendo um deles a educação, com o intuito de silenciar as oposições presentes no interior das universidades. Para entender essa afirmação, convém destacar trechos do Manual Básico elaborado pela Escola Superior de Guerra em 1975. Na seção voltada à questão da Segurança Nacional, o Manual destaca: *“A compreensão da importância do estudo e equacionamento da Segurança Nacional será facilitada pela identificação de razões de insegurança”*, e continua, definindo os motivos de ordem material, cultural e moral para que uma Nação não possa desfrutar de segurança. Aqui, convém destacar apenas os motivos de ordem cultural e moral, que certamente são aplicáveis à relação estabelecida entre a ditadura e o movimento estudantil. Sobre os culturais, o Manual esclarece: *“vale ressaltar a ignorância em diversos setores, inclusive quanto à participação esclarecida do cidadão nos processos político e cultural do seu próprio país”* (p. 231). Já no campo moral, o Manual dita: *“É no campo moral e espiritual que reside a mais profunda crise do mundo contemporâneo, razão maior da insegurança generalizada entre as nações e dentro das próprias comunidades nacionais. Vive-se, segundo alguns, a idade do protesto, que inclui assim os confrontos de gerações, de classes, de ideologias, de bens materiais e de bens espirituais”* (p. 231). (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Manual Básico do Estado-Maior das Forças Armadas**. Rio de Janeiro: APEX Gráfica e Editora, 1975). A partir dos trechos selecionados, é possível compreender porque o movimento estudantil sofreu tanto com a repressão do regime civil-militar, uma vez que se colocou, desde o golpe de 1964, como grupo de oposição à ditadura e ao seu projeto nacional, protestando, sobretudo, contra as ações da ditadura voltadas para a reformulação do ensino superior. Ou seja, os estudantes se tornaram, a partir desse posicionamento, alvos da ditadura, já que, para esta última, eram considerados uma das forças que impediam a nação de desfrutar da segurança, precisando, portanto, ser controlados. Também fica evidente a transversalidade da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) em outros setores, com a finalidade de garantir a ordem e a viabilização dos projetos da ditadura para o País e, neste caso mais específico, para o ensino superior brasileiro, já que a DSN era também transversal às políticas educacionais do regime civil-militar. No capítulo III, voltar-se-á a este tema e procurar-se-á explicar mais detalhadamente a relação entre a Doutrina de Segurança Nacional e a política da ditadura para o ensino superior.

¹³ A Comissão Meira Mattos foi criada pelo presidente Costa e Silva, por meio do Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, com a finalidade, dentre outras, de conter os protestos e a “subversão” do movimento estudantil, ou seja, manter os estudantes sob o controle do regime civil-militar. A Comissão era presidida pelo coronel Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. De acordo com o Decreto de sua

oposição existente no interior das instituições de ensino superior (incluindo estudantes, docentes e funcionários) sob controle, de modo a viabilizar a segunda vertente da política da ditadura para o ensino superior, que era a reforma universitária propriamente dita.

Após esse breve esclarecimento, dar-se-á continuidade à divisão dos capítulos, sendo que o terceiro capítulo, intitulado “*A luta do movimento estudantil contra a vertente de controle e repressão da política educacional da ditadura*”, vai tratar do período entre 1964 e 1969, quando o ME realizou importantes protestos e manifestações contra a tentativa do regime civil-militar de conter, reprimir e controlar os estudantes. Essa parte da tese se concentra, portanto, em retratar as lutas que o movimento estudantil travou contra a ditadura e suas estratégias de contenção e repressão dos estudantes, de modo que fosse possível dar continuidade ao seu projeto de reforma universitária como parte de uma reformulação ampla de toda a sociedade. A luta contra as Leis Suplicy e Suplicy-Aragão; as invasões na Universidade Nacional de Brasília (UnB); os congressos da UNE realizados nesse período; as tentativas de cooptação do ME por parte do regime civil-militar; o Massacre da Praia Vermelha; o episódio do assassinato do estudante secundarista Edson Luís e os protestos que se seguiram por conta disso; a Primavera na USP e a Batalha da Maria Antônia; o trabalho e os objetivos da Comissão Meira Mattos; a prisão de estudantes no Congresso de Ibiúna; o Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969; e a luta armada são os principais temas a serem abordados neste capítulo.

O quarto e último capítulo, intitulado “*A luta do movimento estudantil contra a reforma universitária do regime civil-militar*”, concentra-se, como o próprio título já diz, em trazer a atuação do ME contra o projeto de reforma universitária elaborado pela ditadura instaurada em abril de 1964. Nesse sentido, os principais temas abordados neste capítulo são: os debates promovidos pelo regime civil-militar sobre o ensino superior; a intervenção norte-americana no ensino superior brasileiro; a luta dos estudantes contra o Relatório Atcon, os Acordos MEC-USAID, a cobrança de anuidades e a reformulação das universidades federais; e a

criação, a Comissão tinha os seguintes objetivos: a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades no setor estudantil; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; e c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do ministro de Estado (FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991, pp. 35 e 36). O trabalho e os objetivos da Comissão Meira Mattos serão mais detalhadamente tratados nos capítulos III e IV desta tese.

reforma universitária da ditadura propriamente dita, bem como as críticas do movimento estudantil a este projeto.

Além dos capítulos e da Conclusão, os Anexos trarão os principais documentos do movimento estudantil sobre o projeto de reforma universitária, utilizados como fonte nesta pesquisa e que não são facilmente encontrados. São eles: *Declaração da Bahia*, de 1961, *Carta do Paraná*, de 1962, e *UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária*, de 1963.

Para finalizar, é conveniente dizer que esta tese representa uma continuidade do meu envolvimento e participação no movimento estudantil no final da década de 1990, bem como dos estudos desenvolvidos durante o mestrado, cuja dissertação tratou, especificamente, da atuação política dos estudantes durante a ditadura civil-militar. Desse modo, pode-se afirmar que a tese é um aprofundamento da análise sobre a atuação do movimento estudantil brasileiro, com foco, agora, no ensino superior e nas lutas e propostas dos estudantes para viabilizar a reformulação desse setor da educação nacional na década de 1960. Ou seja, trata-se de um estudo sobre o ensino superior brasileiro sob a ótica do movimento estudantil, evidenciando que os estudantes tiveram a reforma universitária como bandeira prioritária na década de 1960 e lutaram por ela a partir de uma diretriz de articulação de suas ações políticas e específicas.

Do mesmo modo, é também importante destacar que esta tese foi construída a partir da articulação das experiências e metodologias de minhas duas formações, em Comunicação Social, na graduação, e História Social, na pós-graduação. A redação e a forma de trabalhar e utilizar as fontes nesta tese tiveram a influência da minha formação em jornalismo, enquanto que toda a base teórica e documental para o desenvolvimento da pesquisa foi histórica, tanto do ponto de vista social quanto político.

CAPÍTULO I

Precedentes da articulação das lutas política e específica do movimento estudantil: Da criação da UNE à sua retomada por estudantes progressistas

Como já foi dito, este capítulo vai abordar o período em que o movimento estudantil atuava no cenário brasileiro sem que houvesse, ainda, uma diretriz de articulação das lutas políticas e educacionais. Trata-se de um capítulo relevante para o entendimento do processo que leva o movimento estudantil a articular suas lutas políticas às educacionais, com o intuito de viabilizar uma reforma universitária nos moldes dos documentos elaborados pela UNE nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária. Nesta parte da tese, portanto, a abordagem irá desde a criação da UNE até a sua retomada por estudantes progressistas.

1.1. A criação da União Nacional dos Estudantes (UNE)

Criada em 13 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, durante o I Conselho Nacional dos Estudantes, a União Nacional dos Estudantes (UNE) é resultado da preocupação dos jovens quanto à necessidade de se organizarem em caráter permanente e nacional, já que, conforme aponta Artur José Poerner¹⁴, antes da UNE, as outras entidades organizativas de estudantes eram transitórias, isto é, surgiam apenas para que os jovens pudessem se colocar frente a problemas específicos, pelos quais nasciam e morriam.

Outro entrave à manutenção das organizações estudantis anteriores à UNE era a sua regionalidade. O isolamento existente entre os estados brasileiros não as favorecia, de modo que se tornassem conhecidas e sólidas.

Embora tenha alcançado destaque no cenário nacional por sua atuação política, sendo, inclusive, considerada uma entidade “subversiva” pelo governo civil-militar que assumiu o poder em abril de 1964, a UNE nasceu da Casa do Estudante do Brasil (CEB), um órgão paraoficial, com pretensões “apolíticas” e simpático ao poder público.

¹⁴ POERNER, Artur J. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 4ª ed. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995, p. 123 e 124.

É possível, portanto, afirmar que a UNE nasceu, pelo menos inicialmente, com o mesmo caráter apolítico de sua organização de origem – a CEB –, pois uma das exigências da primeira sessão ordinária¹⁵ do Conselho que a criou foi a proibição de temas políticos na pauta do encontro, proposta apresentada pelo representante do Diretório Central de Estudantes de Minas Gerais e aprovada pelos delegados presentes.

A segunda plenária do encontro, a qual compareceram 60 delegados, teve como principal assunto a elaboração dos estatutos da UNE, muito embora não se tenha chegado a nenhuma definição em relação a eles, já que, como relata Poerner (1995, p. 128):

“(...) os trabalhos terminaram mais cedo para que todos os delegados comparecessem, à noite, ao banquete comemorativo do oitavo aniversário da fundação da Casa do Estudante do Brasil – considerada, nesse mesmo dia, de utilidade pública, pelo interventor federal Henrique Dodsworth (...).”

Com o debate desconstruído pelas comemorações da CEB, os estatutos só foram concluídos e aprovados em nova sessão plenária ocorrida no dia 16 de agosto. Neles, foi definido que cabia ao Conselho a finalidade principal de representar oficialmente os estudantes brasileiros, sendo composto por membros iguais de todas as associações e centros de estudantes do País. Na imprensa da época, foi possível encontrar mais detalhes da organização da nova entidade estudantil, bem como da definição da realização anual do que se denominou, mais tarde, de congressos.

“[O novo órgão] será dirigido por uma comissão executiva, auxiliada por uma secretaria nacional, com sede na capital federal, e secretarias estaduais. A comissão executiva será formada de um presidente e dois vice-presidentes, eleitos pelo sistema rotativo, com relação aos Estados. O Conselho Nacional se reunirá, anualmente, em sessão plena, em pontos alternados do país, com representantes de todas as associações acadêmicas nacionais.”

(Correio da Manhã, 17 de agosto de 1937, p. 6, grifo nosso)

Com mandato de agosto de 1937 a dezembro de 1938, a primeira diretoria da UNE, eleita no I Conselho Nacional de Estudantes, era: José Raimundo Soares, delegado do Diretório Central de Estudantes da Universidade de Minas Gerais (presidente); Valter de Sá Cavalcanti, delegado do Centro Estudantil Cearense (1º vice-presidente); Henrique Bonança, delegado

¹⁵ A primeira sessão ordinária do Conselho foi dirigida pela presidente vitalícia e fundadora da CEB, Ana Amélia Queirós Carneiro de Mendonça.

dos estudantes de Engenharia do Paraná (2º vice-presidente); Nelson Ferreira, delegado da Casa do Estudante do Brasil (1º secretário); Manuel Álvares da Cruz, delegado do Centro Acadêmico Evaristo da Veiga, de Niterói (2º secretário); e Valfredo Gomes, delegado dos estudantes de Engenharia do Distrito Federal (tesoureiro)¹⁶.

Segundo Poerner (1995, p. 129), o presidente Getúlio Vargas não tardou em se interessar pelos estatutos da nova entidade e, inclusive, recebeu, numa audiência, os delegados estaduais que compunham a sua diretoria, que, representados pelo 1º vice-presidente, Valter de Sá Cavalcanti, solicitaram à Getúlio o reconhecimento da UNE como *“único órgão representante oficial dos estudantes do Brasil”*. Reconhecimento este logo feito pelas entidades estudantis então existentes no País.

Embora a criação da UNE seja comemorada em 13 de agosto de 1937, quando ocorreu o I Conselho Nacional de Estudantes, a entidade só passou a representar oficialmente e formalmente a juventude universitária brasileira após o II Congresso Nacional de Estudantes¹⁷ e a sua separação da Casa do Estudante do Brasil.

Convocado em abril de 1938, o II Congresso Nacional dos Estudantes – posteriormente, conhecido como II Congresso da UNE – só aconteceu efetivamente em dezembro do mesmo ano, por conta do enorme empenho de lideranças estudantis estaduais, já que a presidente da CEB não fez esforço algum para a sua realização, por temer que a UNE se politizasse e se transformasse numa entidade de luta ao invés de, simplesmente, ser um órgão de representação formal dos estudantes brasileiros.

Isso posto, o II Congresso se instalou em 5 de dezembro de 1938, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, e contou com a participação de 80 associações estudantis. Ao contrário do que houve no I Conselho, este encontro adquiriu uma conotação política desde a sua primeira sessão plenária, como esclarece Mendes Jr. (1982, p. 38):

“Desde logo, as delegações manifestaram sua intenção de colocar na ordem do dia temas de caráter político e mostrar o quanto os universitários

¹⁶ MENDES JR., Antonio. **Movimento estudantil no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982, p. 36.

¹⁷ Nome adotado no lugar do antigo Conselho Nacional de Estudantes, de acordo com definição ocorrida na sessão plenária do dia 16 de agosto de 1937, do I Conselho.

estavam dispostos a discutir e influir nos grandes temas nacionais, confirmando os mais negros temores de D. Ana Amélia.”

Com isso, pode-se dizer que, no II Congresso, tem-se o embrião do que virá a ser a articulação das lutas política e educacional do ME em defesa da reforma universitária, no final dos anos 50 e início dos anos 60. Não se pode considerar que essa articulação ocorreu já neste encontro, porque não foi definida nenhuma diretriz nesse sentido durante a sua realização, tampouco se abordou a bandeira da reforma universitária como luta prioritária do movimento estudantil. No entanto, as teses trazidas para discussão no evento, permitem destacar que esse foi um passo importante para que essa articulação acontecesse no futuro.

Em seu livro, Mendes Jr. (1982, p. 38) enumera alguns dos temas tratados no II Congresso, confirmando que o encontro teve um caráter político, mas também tratou de questões relativas à universidade e à realidade estudantil¹⁸: “Os Estudantes Brasileiros e a Siderurgia”, “Função da Universidade”, “Situação Econômica do Estudante”, “A Mulher Estudante frente ao Problema do Lar”, “Ensino Rural”, “Orientação Universitária”, “Participação Política do Estudante”, entre outros.

A maioria das teses apresentadas durante o II Congresso traziam propostas de mudanças no cenário econômico e social do País, além de exporem a grande preocupação do movimento estudantil com os problemas das classes menos favorecidas¹⁹. Destas propostas, no entanto, a que se considerou mais significativa foi a tese que propôs alterações importantes na estrutura educacional do País. Afinal, embora não tivesse o aprofundamento necessário nem o caráter revolucionário que as bandeiras futuras do ME conquistaram, era a primeira vez que se propunha algo de interesse de todos os estudantes brasileiros.

¹⁸ Neste Congresso, os estudantes elaboraram um Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. Apesar do plano ser bastante vago e conter visões absurdas como a de que o universitário brasileiro era, em sua maioria, pobre e desprovido financeiramente, pode-se dizer que já é o primeiro movimento desses jovens no sentido de discutir o ensino superior. Daí se mencionar que este encontro é um embrião da articulação das lutas políticas e educacionais em defesa da reforma universitária. Sem contar que houve discussões políticas e educacionais, evidenciando que, embora estivessem desarticuladas, as lutas políticas e educacionais já estavam presentes no DNA da nova entidade.

¹⁹ POERNER, 1995; MENDES JR., 1982.

Mendes Jr. (1982, p. 39), reproduzindo as considerações dessa tese que ganhou destaque no II Congresso, salienta os seus principais pontos:

“Nos considerandos da proposta, grifam os estudantes reunidos em 1938 que a aquisição de cultura ‘é uma aspiração e um direito de todo povo e que as organizações de ensino no Brasil não satisfazem ainda à necessidade de contribuir para a melhoria do nível cultural da população’, afirmando ainda que os métodos educacionais em vigor no País, ‘arcaicos e rotineiros’, eram ‘prejudiciais à...formação da mocidade’ e que o estudante brasileiro era, ‘na sua maioria, pobre e desprotegido, financeira, moral e intelectualmente’.

No primeiro ponto da proposta, intitulado ‘Solução para o Problema Educacional’, sugeria-se, entre outras coisas, o Ensino Popular Obrigatório, não apenas limitado à alfabetização em massa, mas completado com a integração do indivíduo na comunidade; o Ensino Profissional Intensivo, com a criação de cursos técnicos; e a criação de Cidades Universitárias.

No item ‘Solução para o Problema Econômico do Estudante’, propunha-se a redução gradativa das taxas escolares, até sua complexa extinção, bem como o barateamento de material escolar, livros, transportes e diversões.”

O ponto dessa tese que mais interessa a esta pesquisa, no entanto, é o que trata da Reforma Universitária, pois, pela primeira vez, fala-se em uma universidade integrada à vida social popular (MENDES JR., 1982). Ora, se futuramente o movimento estudantil toma consciência de que a universidade é parte da sociedade e, como tal, uma reforma em suas estruturas deveria vir acompanhada de uma reformulação da sociedade como um todo, pode-se afirmar que o ponto que trata da reforma universitária neste II Congresso é também o embrião da concepção de reforma universitária que o movimento estudantil apresenta nos anos 60.

Também é importante ressaltar que, apesar do cunho político das teses, os estudantes não desempenharam, ainda naquele momento, um papel de contestação do governo e de suas ações como viriam a fazer em anos subsequentes. É o que expressa Poerner (1995, p. 131):

“O presidente Getúlio Vargas, a despeito do Estado Novo, foi aclamado presidente de honra do conclave, enquanto os interventores estaduais recebiam o título de componentes da Comissão de Honra e os ministros de Estado e reitores das universidades o de membros honorários.”

Ou seja, como já foi dito, não se pode dizer que a atuação do movimento estudantil, a essa altura de sua história, era politizada como nos anos 60, quando os estudantes questionavam as políticas de governo e apresentavam propostas para modificar o cenário brasileiro. Por isso, vale reiterar que esse encontro apenas traz o embrião do que será a articulação das lutas

política e educacional do movimento estudantil em defesa de uma reforma universitária aliada à reformulação de toda a sociedade.

Outra definição importante do II Congresso foi a aprovação dos estatutos e o reconhecimento formal da UNE como o órgão máximo de representação oficial dos estudantes brasileiros, com a finalidade de reuni-los na luta por seus interesses. Na ocasião, o Conselho Nacional de Estudantes passou à condição de órgão deliberativo da UNE, e a entidade instalou sua sede e secretaria na Casa do Estudante do Brasil.

Apesar dos resultados positivos do II Congresso, a recém-criada UNE tinha que encarar um problema de peso, conforme relata Mendes Jr. (1982, p. 41):

“(...) ainda abrigada na Casa do Estudante, ocupando uma pequena salinha de suas dependências, a direção da UNE entrava em constantes atritos com a presidente da CEB, Ana Amélia, que de bom grado veria pelas costas seus ‘incômodos inquilinos’.”

Esse incômodo não tardou a ter um desfecho, já que Ana Amélia enviou uma carta à diretoria da UNE, nos primeiros meses de 1940, esclarecendo que não havia interesse, por parte da CEB, nas atividades desempenhadas pela nova entidade, por não reconhecer, no desenvolvimento destas últimas, o disposto em seus estatutos. E então, sem nenhuma cerimônia, a presidente da CEB convidou a UNE a se transferir daquela sede, tendo um prazo de três dias para fazê-lo. O desfecho dessa situação se deu com o despejo da entidade nacional da sede da CEB, marcando o seu definitivo desligamento desta última.

Nesse ponto, é conveniente destacar a observação feita por Poerner (1995, p. 139), uma vez que o autor coloca o desligamento da CEB como um aspecto positivo para o processo de evolução da UNE como entidade que se coloca politicamente em relação às questões nacionais, defendendo efetivamente os interesses dos estudantes brasileiros:

“No fundo, o caráter meramente assistencial e profundamente governamental da Casa do Estudante do Brasil entrava em choque com o tom ideológico antifascista constatados nas teses do 2º Congresso e que a UNE já deixava entrever que iria concretizar pouco depois (...). E o despejo representou, assim, a primeira tentativa – premeditada ou não – de desviar a UNE do rumo progressista que encetara. O atentado significa, também, que a UNE dissera, de saída, ao que viera, cumprindo o papel que avocara para si. Ela era, enfim, o instrumento tão ansiosamente esperado pelos estudantes brasileiros.”

O III Congresso Nacional de Estudantes foi realizado em agosto de 1939, com a participação de 112 associações estudantis, e teve como finalidade primordial a consolidação da UNE. Já em 19 de julho de 1940, ocorreu o IV Congresso Nacional de Estudantes, na Escola Nacional de Música, com a presença de 135 associações de estudantes.

No IV Congresso, foram reformulados os estatutos da UNE, distinguindo as associações estudantis em representativas, culturais, esportivas, feministas e assistenciais. Também foi criado o Teatro da UNE. Em 1941, não houve um novo congresso, por isso, a diretoria eleita em 1940 se manteve até 1942, quando se encerrou a primeira etapa da vida da entidade, chamada por Poerner (1995, p. 146) de fase de fundação, instalação e consolidação.

1.2. As lutas dos estudantes após a consolidação da UNE

1.2.1. A luta contra o fascismo

Após a criação e consolidação da UNE, o movimento estudantil, encabeçado pela entidade, assumiu a sua primeira importante luta: contra o fascismo e pelo fim do Estado Novo.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial em setembro de 1939, período em que o Brasil também vivia um governo de exceção – a ditadura Vargas, ou, como ficou conhecida, Estado Novo –, os estudantes se viram na obrigação de se posicionar em relação ao cenário mundial e nacional. No entanto, nesse momento, a UNE apenas lançou um manifesto no qual pedia paz entre as nações.

Esse posicionamento acanhado do movimento estudantil perdurou até 1942, quando foi eleito presidente do Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Brasil o estudante de engenharia Hélio de Almeida. Líder de destaque nessa nova fase do movimento estudantil, Hélio conseguiu, com o ministro da Educação, uma nova sede para o DCE na Rua Álvaro Alvim, onde passou a funcionar também a UNE.

Além de oferecer instalações mais adequadas à UNE, Hélio ajudou o movimento estudantil a sair do marasmo em que se encontrava e a se posicionar mais firmemente em relação às

questões nacionais e internacionais. Assim, a UNE passou a pressionar o governo brasileiro a assumir uma posição concreta contra o nazifascismo, rompimento que não era nada simples, já que, nos círculos culturais, fazia-se intensa propaganda dos países do Eixo.

A essa altura, os estudantes já se encontravam entusiasmados pela causa aliada, influenciados pela figura de Roosevelt, que realizava um governo considerado democrático e liberal nos Estados Unidos. Nesse sentido e para enfrentar as ofensivas diplomáticas e a enxurrada de propaganda totalitária do Eixo, o movimento estudantil se apoiou em simpatizantes existentes dentro do governo getulista, representados, basicamente, pelo Ministro das Relações Exteriores, Oswaldo Aranha. Assim, dá-se início a uma das lutas históricas da UNE: a campanha pela declaração de guerra às potências nazifascistas, que, tempos depois, converteu-se numa luta pela redemocratização do País e pelo fim do Estado Novo.

Obviamente este era, ainda, um apoio tímido, uma vez que a maioria do governo Vargas se inclinava, nitidamente, a favor do Eixo, segundo Poerner (1995, p. 150), *“atraída pelas vitórias nazistas na guerra”*.

Foi nesse cenário de tensão que, em 11 de junho de 1942, Vargas fez um pronunciamento insinuando o apoio brasileiro ao Eixo. Em resposta à fala do presidente, Oswaldo Aranha rapidamente se colocou a favor dos Aliados, enquadrando o Brasil no grupo antifascista. Os estudantes, por sua vez, mobilizaram um grande número de entidades estudantis a participarem de comícios e manifestações populares de apoio ao ministro.

Além disso, o movimento estudantil percorreu as redações dos mais importantes jornais do Brasil para expressar a sua solidariedade à causa Aliada, o que, de certa forma, conteve a imprensa simpatizante do Eixo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ME teve papel preponderante na influência sobre a opinião pública brasileira em relação à posição do País na Segunda Guerra Mundial.

Iniciado dentro das universidades, o movimento ganhou amplitude, e a UNE propôs, então, a realização de uma passeata antitotalitária a ser realizada no dia 04 de julho, data em que se comemora a Proclamação da Independência dos Estados Unidos. Tão logo foi proposta, a

passeata ganhou apoio de inúmeras entidades estudantis, de Oswaldo Aranha, da Sociedade Amigos da América, da Liga de Defesa Nacional, entre outros.

Pode-se dizer que essa passeata representou não só a oposição do movimento estudantil ao nazifascismo, mas também a indisposição dos estudantes com o governo Vargas, inaugurando a fase em que a UNE passou a questionar um governo brasileiro, colocando-se contra as posições assumidas por este último.

Do mesmo modo que os simpatizantes dos Aliados se mexiam, os fascistas do getulismo tentavam impedir, de todas as formas, que a passeata se realizasse. As autoridades policiais de Vargas se pronunciaram, tachando o evento de altamente subversivo, e informaram que a sua realização poderia culminar em violência policial. Apesar disso, conforme relata Mendes Jr. (1982, p. 44):

“(...) a cada dia que se passava, desde a convocação do ato público, novas adesões aumentavam a certeza do êxito da iniciativa: professores universitários, bancários, marítimos e até mesmo o interventor federal no Estado do Rio de Janeiro, Ernâni do Amaral Peixoto (genro de Getúlio), vieram dar mão forte aos organizadores da passeata (...).”

O chefe da polícia de Vargas, Felinto Müller, continuou ameaçando empregar forças policiais para dissolver a manifestação, porém, dois dias antes da passeata, o mesmo se desentendeu com o ministro interino da Justiça, Vasco Leitão da Cunha, e foi demitido. Mais uma vitória que pode ser computada aos estudantes, uma vez que, além de conseguirem garantir a realização da passeata, tal acontecimento demonstrou que a atuação do movimento estudantil já estava provocando rachas no seio do governo getulista.

Sobre a passeata, Poerner (1995, p. 152) conta:

“Da Praça Mauá, onde se iniciou a concentração estudantil por volta das 17h30m do dia 4 de julho, à estátua do Marechal Deodoro da Fonseca, na Praça Paris, mais de mil estudantes comemoraram a demissão do chefe de polícia e pediram a entrada do Brasil na guerra, ao lado dos aliados, em cartazes agitados pelas lufadas de uma das maiores ventanias já registradas no Rio.”

A passeata de 4 de julho marcou o posicionamento de vanguarda do movimento estudantil em relação aos movimentos de massa, uma vez que o evento foi considerado a primeira grande

manifestação popular desde o início do Estado Novo, provocando uma reviravolta política no País. De um lado, as oposições, até então caladas e perseguidas, começaram a se mobilizar e se organizar; de outro, Vargas, sem alternativas, começou a recuar em suas decisões.

O primeiro recuo do presidente foi o reconhecimento do “estado de beligerância” entre o Brasil e os países do Eixo (Itália, Alemanha e Japão), ocorrido em agosto de 1942, com o consequente fechamento das propriedades e associações pertencentes a italianos, alemães e japoneses existentes no País, entre elas, o Clube Germânia, que havia servido, nos últimos anos, de local de espionagem e propaganda nazista (MENDES JR., 1982; POERNER, 1995).

Aproveitando-se deste recuo do presidente, a UNE solicitou à Getúlio a concessão do prédio onde funcionava o Clube Germânia, para servir como sede da entidade. Apesar do despacho favorável de Vargas, o pedido emperrou no Ministério da Educação, já que o ministro Gustavo Capanema respondeu aos estudantes não saber se seria possível entregar o edifício sem que antes ele passasse por um demorado processo de tombamento pelo Patrimônio Nacional. Inconformadas, as lideranças estudantis que fizeram o pedido decidiram, no dia 18 de agosto de 1942, fazer uma visita ao prédio e acabaram por ocupá-lo, enviando apenas um comunicado ao ministro informando desta decisão. Desse modo, a UNE finalmente passou a ter uma sede, onde funcionava também o DCE da Universidade do Brasil e a Confederação Brasileira de Desportos Universitários (CBDU).

Em 14 de setembro de 1942, foi realizado o V Congresso Nacional de Estudantes, com a participação de mais de 300 delegados. Pela primeira vez desde a criação da UNE, uma chapa de direita se formou para disputar a diretoria da entidade. Essa chapa era encabeçada por Sebastião Pinheiro Chagas e apoiada pelo presidente do Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO), Carlos Aguiar Moreira, pelas bancadas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Do outro lado, estava a chapa encabeçada por Hélio de Almeida – que havia se destacado na organização das manifestações antifascistas –, com apoio da UNE e de outras delegações. A disputa foi árdua, mas a segunda chapa venceu as eleições. Nesse encontro, também foi aprovada a criação da União Metropolitana de Estudantes (UME), que passou a funcionar na mesma sede da UNE.

Depois de eleita, a nova diretoria da UNE fez contato com o governo, com o intuito de dar prosseguimento às suas atividades de caráter cívico. Nesse sentido, envolveu-se em importantes campanhas nesse período: promoveu a Campanha Universitária Pró-Bônus de Guerra; organizou a Campanha Pró-Aviões, que arrecadou, na época, 270 mil cruzeiros, com os quais a entidade doou três aviões ao governo; cooperou com a Campanha Pró-Banco de Sangue, destinada a obter estoques de sangue para os campos de batalha; organizou a Campanha do Livro para o Combatente; e criou a Campanha Pró-Voluntárias Laboratoristas, para incentivar jovens universitárias a trabalharem como enfermeiras para o Exército Nacional. Além disso, a UNE criou, em 6 de dezembro de 1942, o primeiro restaurante estudantil que, inicialmente, funcionou na sua própria sede, bem como começou a editar o periódico semanal *Movimento*, com o intuito de divulgar as atividades e mensagens da entidade (POERNER, 1995).

Apesar do esforço da nova diretoria, o Estado Novo não aceitava com facilidade a atuação independente do movimento estudantil, por temer que os estudantes passassem do apoio à contestação ao governo. Por esse motivo,

“(...) o Ministério da Educação baixou uma portaria, no dia 1º de abril de 1943, instituindo a chamada ‘juventude brasileira’ – paródia da ‘juventude balila’, criada por Mussolini –, entregando seu ‘comando’ ao major Jair Dantas Ribeiro, e designando o prédio da Praia do Flamengo como sua sede. Ao major caberia decidir se a UNE e demais entidades estudantis poderiam ou não compartilhar aquelas instalações. Era, na prática, uma verdadeira ordem de despejo contra a UNE.”

(MENDES JR., 1982, p. 47 e 48)

Indignado com essa iniciativa do governo, o presidente da UNE, Hélio de Almeida, renunciou ao seu mandato. No entanto, uma onda de protestos foi articulada em todo o Brasil, levando o ministro da Educação a revogar a sua decisão, com a condição de que Hélio não retornasse à presidência da UNE. Este último aceitou a condição e nomeou, interinamente, Tarnier Teixeira como presidente da entidade. Assim, a Juventude Brasileira foi reduzida a uma pequena sala na sede da UNE. No entanto, após incidentes entre membros de ambas as entidades, o presidente interino da UNE enviou um ofício ao ministro da Educação, rejeitando a coexistência com a Juventude Brasileira no prédio da Praia do Flamengo. E assim, a UNE conquistava mais uma vitória para o movimento estudantil contra o Estado Novo.

Apesar de resolvido mais esse impasse entre governo e estudantes, a UNE continuou desempenhando o seu papel de vanguarda na luta contra o nazifascismo, não só por meio da campanha pela guerra mas também tentando combatê-lo internamente, realizando manifestações e apoiando as oposições ao Estado Novo. Em março de 1945, por exemplo, a UNE, em parceria com a Liga de Defesa Nacional e alguns sindicatos, convocou um comício pela anistia aos presos políticos do Estado Novo em frente às escadarias do Teatro Municipal. O evento foi um sucesso, ganhando amplo apoio da população.

Na tentativa de acalmar a oposição, Vargas, dias antes do comício, promulgou o Ato Adicional à Constituição de 1937, definindo a data para a realização de eleições. As oposições, entretanto, não acreditaram nas boas intenções do presidente, assim como os estudantes. Apesar disso,

“(...) a vitória na campanha pela anistia – decretada por Vargas em abril de 1945 – provocou uma divisão no Movimento Estudantil, ao invés de solidificar sua unidade. Ocorre que a anistia tirou das masmorras inúmeros líderes comunistas, entre eles o secretário-geral do PCB, Luís Carlos Prestes. Este, logo ao sair, fazia declarações elogiosas a Getúlio, apoiando sua permanência no poder, desde que fosse convocada uma Assembleia Constituinte livremente eleita. Era o prenúncio do ‘queremismo’, movimento cujo slogan era ‘Queremos a Constituinte com Getúlio’.”

(MENDES JR., 1982, p. 51)

A proposta de Prestes manteve a cisão no movimento estudantil. A maioria dos estudantes que recusou a proposta passou a apoiar a recém-criada União Democrática Nacional (UDN) e a candidatura do Brigadeiro Eduardo Gomes à presidência, ficando o restante dos jovens na esquerda, liderada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB).

A primeira vitória da UDN no movimento estudantil se deu no Congresso Nacional de Estudantes, realizado em julho de 1945, quando foi eleito para a presidência da UNE o estudante udenista José Bonifácio Coutinho Nogueira. Sobre os resultados dessa eleição, Poerner (1995, p. 166) ressalta: *“(...) a nova diretoria da UNE, apesar de constituída por estudantes arregimentados pela UDN, não era reacionária, uma vez que apenas divergira do apoio dado pelos estudantes mais esquerdistas, depois da anistia, ao presidente da República”.*

A segunda vitória dos estudantes udenistas parecia ter vindo em 29 de outubro de 1945, quando Vargas foi deposto. No entanto, Eduardo Gomes, candidato apoiado por eles, perdeu as eleições presidenciais, cujo vencedor foi o general Eurico Gaspar Dutra. Essa derrota acabou por comprometer o prestígio da UDN no movimento estudantil, assim como as atitudes impopulares e reacionárias que o partido passou a adotar no cenário nacional.

1.2.2. A luta em defesa do Patrimônio Territorial e Econômico – “O petróleo é nosso”

Com o fim do Estado Novo, os estudantes que haviam apoiado a UDN se reaproximaram de seus colegas comunistas e acabaram ingressando no Partido Socialista Brasileiro (PSB). A repressão desencadeada pelo governo do general Dutra também colaborou para essa aproximação.

Nesse contexto, em 1947, no X Congresso Nacional de Estudantes, foi eleito para a presidência da UNE o estudante socialista Roberto Gusmão. Assim, até 1950, a UNE foi dirigida por estudantes socialistas, apoiados por seus colegas comunistas. Foi nesse período que a entidade encabeçou a *Campanha em Defesa do Patrimônio Territorial e Econômico*, com destaque para a questão do monopólio estatal do petróleo e a luta pela criação da Petrobras. O *slogan* dessa campanha ficou conhecido: “O petróleo é nosso”. A respeito da campanha, Mendes Jr. (1982, p. 53) relata:

“Trata-se de uma das mais formidáveis mobilizações de opinião pública já ocorridas no Brasil, contando com apoio de amplos setores populares, desde trabalhadores e intelectuais até militares da ala nacionalista do Exército. A campanha foi lançada em 1947 no Rio de Janeiro, por Roberto Gusmão, e em São Paulo, por Rogê Ferreira, presidente do Centro Acadêmico XI de Agosto.”

Essa campanha em defesa do petróleo empolgou o País durante anos, ganhando as ruas das cidades brasileiras e mobilizando a população.

1.2.3. A luta contra o fechamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB)

Paralelamente à campanha do petróleo, a UNE encabeçou um protesto, ainda em 1947, contra o fechamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a cassação dos mandatos de

parlamentares eleitos pelo partido. Num documento de 29 de novembro de 1947, a UNE se colocou em relação a essa questão:

“A União Nacional dos Estudantes...conclama o povo brasileiro e os estudantes a se unirem mais uma vez, em defesa dos princípios básicos da democracia, diante da ameaça de cassação de mandatos de parlamentares eleitos...A UNE está certa de que o fechamento de partidos, sejam eles de esquerda, centro ou direita, não porá termo à aflição que atinge todas as classes sociais, às dificuldades de vida, à miséria e à doença que moram na maioria dos lares brasileiros...Os estudantes acreditam na democracia...Não há de ser fazendo da legalidade um mero disfarce para a opressão e a violência, que se poderá vencer as dificuldades que atravessamos.”

(UNE, *apud* MENDES JR., 1982, p. 53 e 54)

1.2.4. A luta contra o aumento da passagem do bonde no Rio de Janeiro

Em 1948, durante o XI Congresso Nacional de Estudantes, o estudante pernambucano Genival Barbosa foi eleito presidente da UNE. Além de dar continuidade à campanha do petróleo, a entidade realizou, nesse período, um protesto contra o aumento das passagens de bondes no Rio de Janeiro, de 30 para 40 centavos. Essa foi a ocasião em que a sede da UNE foi invadida pela primeira vez pelo esquema policial do governo Dutra, em represália às manifestações estudantis.

Embora deva ser reconhecido o papel de vanguarda do movimento estudantil nas mobilizações de massas desse período, como se pôde perceber, as suas primeiras lutas tinham um caráter primordialmente político, ou seja, era mais voltadas para as questões políticas atravessadas pelo País do que para os temas específicos da educação e do ensino superior. Além disso, essas lutas eram, ainda, visivelmente dissociadas, uma vez que os jovens não tinham, nesse momento, a consciência plena de que as universidades eram partes integrantes da sociedade e que, portanto, suas lutas políticas e específicas deveriam estar articuladas em defesa de uma reforma universitária como parte da reformulações sociais necessárias ao País.

1.3. A ascensão dos estudantes de direita na UNE e a interferência norte-americana no movimento estudantil

Em 1949, realizou-se, na Bahia, o XII Congresso da UNE, considerado um dos mais famosos de sua história. Já nesse encontro, as forças reacionárias do movimento estudantil

compareceram em peso, com o intuito de vencer as eleições para a entidade máxima de estudantes. Esse grupo de direita formou a Coligação Acadêmica Democrática (CAD) que, financiada pelo Departamento de Estado norte-americano²⁰, pretendia assumir a UNE, elegendo uma diretoria simpática ao governo Dutra e aos Estados Unidos. Um dos expoentes mais conhecidos da CAD era Paulo Egydio Martins, que mais tarde se aliou à ditadura civil-militar instaurada no País, sendo integrante do ministério de Castello Branco e, posteriormente, governador do estado de São Paulo.

Apesar de todo o apoio, a chapa de direita foi derrotada nas eleições que deram a presidência da UNE ao estudante socialista Rogê Ferreira. No entanto, este último não terminou o seu mandato, passando a presidência da entidade para José Frejat, que concluiu a gestão, encerrando, também, o período de hegemonia socialista no movimento estudantil.

A derrota dos estudantes de direita no XII Congresso não os arrefeceu. Entre este congresso e o seguinte, a CAD reuniu todas as forças para conquistar o comando da UNE. Paulo Egydio Martins, na época presidente da União Metropolitana de Estudantes (UME) do Rio de Janeiro, utilizou toda a estrutura desta entidade, além dos auxílios governamentais e norte-americanos, para lançar a candidatura de Olavo Jardim de Campos, de Minas Gerais, à presidência da UNE, no Congresso realizado em julho de 1950, em São Paulo. Com toda essa retaguarda, o grupo de direita venceu as eleições para a diretoria da UNE naquele ano. No entanto, segundo Poerner (1995), apesar de Olavo Jardim ter se tornado o presidente da entidade, quem mandou mesmo na UNE, em 1951, foi a estudante norte-americana Helen Rogers, enviada ao Brasil pelo Departamento de Estado dos EUA.

Mais uma vez, fica evidente a infiltração dos Estados Unidos nas atividades políticas internas do movimento estudantil brasileiro. Mendes Jr. (1982, p. 55) dá detalhes dessa relação estreita que se estabeleceu entre os norte-americanos e os estudantes de direita que assumiram a diretoria da UNE:

“O Departamento de Estado dos EUA, encantado, financiava viagens ao paraíso capitalista para lideranças estudantis, ao mesmo tempo em que enviava para cá estudantes norte-americanos, que, a pretexto de

²⁰ É nessa eleição que a interferência dos Estados Unidos no movimento estudantil torna-se mais evidente, muito embora seja conhecido o apoio norte-americano à Casa do Estudante do Brasil, isto é, a infiltração dos EUA no movimento estudantil brasileiro era anterior a 1949, mas se tornou mais incisiva a partir desta data.

intercâmbio, funcionavam como verdadeiros agentes do imperialismo ianque”.

Em 1952, durante o XV Congresso Nacional de Estudantes, a direita venceu novamente as eleições para a diretoria da UNE. Foi nessa gestão, influenciada novamente pelos Estados Unidos, que a UNE assumiu o seu rompimento com a União Internacional dos Estudantes (UIE), acusada de estar “a serviço do comunismo internacional”. Algumas lideranças da UNE tentaram até criar uma União Interamericana de Estudantes, procurando conter a influência internacional da UIE, mas não obtiveram sucesso, por conta das oposições que se formaram interna e externamente, por outras entidades estudantis.

Em 1954, de maneira praticamente acidental, a UNE teve uma gestão progressista. Acidental porque o candidato eleito à presidência da entidade, o estudante paulista Cunha Neto, foi indicado para disputar o cargo pela direita, mas, por princípio, recusou-se a efetivar os planos desta última, que era apoiar a conspiração pela derrubada do presidente Getúlio Vargas, conforme relata Poerner (1995, p. 171):

“Jovem estudante do interior, de Cataguases – de onde chamou para assessorá-lo o futuro jornalista Plínio de Abreu Ramos –, Cunha Neto, devido à sua honestidade de princípios, percebeu, em 22 dias, a manobra empreendida, de outro lado, por certos setores governamentais²¹, através da polícia, para desviá-lo da participação autêntica no movimento estudantil. E, depois de ligar os fatos, se recusou a apoiar a conspiração antigetulista, alegando que a UNE não podia desenvolver atuação golpista. Perdeu, então, o suporte reacionário que o elegera, para receber, em troca, o apoio dos estudantes progressistas, que recuperaram, desse modo, temporariamente, o controle da UNE, sem que tivessem triunfado no Congresso de 1954.”

Após o suicídio de Vargas em agosto de 1954, assumiu a presidência da República Café Filho, que não tardou a tentar uma vingança contra a “traição” de Cunha Neto. O governo passou, então, a fazer uma grande campanha contra o estudante, que, por sua vez, aproximou-se ainda mais dos grupos progressistas do movimento estudantil e, como resposta, liderou, em março de 1955, o “Mês da Reafirmação Democrática”, uma iniciativa da UNE para lembrar o

²¹ Como se pode perceber, não era apenas os Estados Unidos que se infiltrava no movimento estudantil, na tentativa de cooptar os jovens e defender interesses próprios. Os diferentes governos brasileiros também faziam suas tentativas de influenciar a atuação política dos estudantes.

10º aniversário do assassinato do estudante pernambucano Demócrito de Souza Filho²² e protestar contra as iniciativas reacionárias e antidemocráticas do novo governo federal.

Em julho de 1955, realizou-se o XVIII Congresso da UNE em Belém do Pará. Animados com a reviravolta ocorrida na gestão de Cunha Neto, os estudantes progressistas tinham esperanças de que era chegada a hora de interromper a fase direitista na UNE. No entanto, não tinham recursos suficientes para as passagens até Belém e, portanto, não puderam se fazer representar no Congresso a ponto de ganhar as eleições, novamente vencidas pelo grupo de direita.

Os líderes reacionários que assumiram a UNE naquele ano pouco atuaram politicamente durante a sua gestão, voltando as suas atenções, prioritariamente, à obtenção de empregos públicos, criados com o surgimento de novas empresas, em decorrência da fase de desenvolvimento econômico iniciada no governo de Juscelino Kubitschek.

Entre 1950 e 1956, é visível o esmorecimento da atuação política do movimento estudantil brasileiro, por conta da ascensão da direita na UNE. A campanha em defesa do petróleo, por exemplo, perdeu muito de sua força, embora a gestão reacionária da entidade não tenha conseguido eliminá-la por completo. Isso, porque, além de Vargas ter voltado à presidência da República em 1950 com uma linha nacionalista, os estatutos da UNE determinavam que a sua diretoria não assumisse posições antinacionalistas e entreguistas, apesar da má vontade das lideranças que assumiram o controle da entidade.

1.4. A retomada da UNE por estudantes progressistas

Como mencionado no item anterior, o grupo de direita que assumiu a UNE em 1955, voltou-se apenas para os seus próprios interesses, buscando obter empregos públicos e vantagens do governo brasileiro. Tal negligência foi atentamente acompanhada pelas lideranças democráticas do movimento estudantil que, a essa altura, já haviam reconquistado a presidência da União Metropolitana de Estudantes (UME), assumida pelo estudante José

²² Segundo Poerner (1995, p. 171), a responsabilidade pelo assassinato de Demócrito foi atribuída ao interventor de Pernambuco, Etelvino Lins, que, em 1955, foi lançado candidato presidencial pela UDN, embora tenha sido, posteriormente, substituído pelo marechal Juarez Távora.

Batista de Oliveira Júnior. Sobre a atuação da UME nesse momento, Poerner (1995, p. 173) relata:

“A recuperação da UME redundou, logo de saída, na campanha desencadeada por essa entidade estudantil carioca contra o aumento, de um para dois cruzeiros, no preço da passagem dos bondes. A campanha paralisou o Rio, nos dias 30 e 31 de maio de 1956, e acarretou enorme prestígio aos estudantes progressistas (...).”

Todo esse prestígio levou as lideranças progressistas de volta à diretoria da UNE, durante o XIX Congresso Nacional de Estudantes, realizado em 1956. João Batista, que havia assumido a UME, passava a ocupar, a partir deste encontro, a presidência da entidade máxima dos estudantes, colocando a UNE de volta à sua rota democrática e redirecionando o movimento estudantil para as lutas nacionalistas²³ que marcaram o período anterior à ascensão da direita na entidade.

²³ Vale ressaltar que, apesar dos estudantes progressistas terem voltado ao controle da UNE, a atuação inicial desse grupo ainda não seguia uma diretriz de articulação das lutas política e educacional do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, como será esclarecido no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A articulação das ações políticas e educacionais e a evolução da luta pela reforma universitária

Conforme apontado na Introdução, este capítulo vai tratar, na primeira parte, dos fatores que favoreceram a articulação das lutas política e educacional do movimento estudantil, em defesa da reforma universitária, não se limitando, no entanto, apenas à luta contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB) para explicar tal articulação, como fazem alguns autores dedicados a esta temática. Nesse sentido, serão considerados, também, os seguintes fatores, como já mencionado: a) a retomada da UNE por estudantes progressistas em 1956; e b) a realização, pela UNE, dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária. Junto desses fatores, também será tratada a conjuntura social, política, econômica e educacional brasileira entre 1956 e 1960, que, sem dúvida, estimulou uma intensa participação e politização dos estudantes ao longo da década de 1960.

Entretanto, é válido ressaltar que os fatores que serão aqui tratados não favoreceram isoladamente essa articulação, mas sim se relacionaram de modo a promovê-la, ou seja, foi a relação entre esses fatores que viabilizou a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em busca de uma reforma universitária nos moldes defendidos pela UNE.

A segunda parte do capítulo vai se dedicar à evolução da concepção e da luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária entre 1956 e 1964, abordando desde a luta contra a LDB até a definição da tática de ação do movimento estudantil para viabilizar a reforma universitária nos moldes defendidos pela UNE, ou seja, como parte da luta pelas reformas de base.

No bojo da apresentação desses fatores, serão abordados, também: os documentos norteadores da luta estudantil em defesa da reforma universitária, que sintetizam os resultados dos três Seminários Nacionais de Reforma Universitária; a criação do Centro Popular de Cultura

(CPC), com o intuito de, entre outros objetivos, difundir as diretrizes de luta do movimento estudantil; e as principais lutas estudantis nesse período, que vai da retomada da UNE por estudantes progressistas (1956) até o golpe de 1964.

2.1. Fatores que favoreceram a articulação das lutas política e educacional

2.1.1. A retomada da UNE por estudantes progressistas: um passo importante para a articulação das lutas política e educacional em defesa da reforma universitária

De acordo com o que foi exposto no primeiro capítulo, em 1956, findou-se o que ficou conhecido como “período negro” do movimento estudantil, isto é, a fase em que a UNE foi dirigida por estudantes de direita, alinhados ao governo brasileiro e aos Estados Unidos e interessados, apenas, em obter vantagens pessoais.

Tal situação foi possível porque José Batista de Oliveira Júnior, que já havia vencido as eleições da União Metropolitana de Estudantes (UME), obteve sucesso liderando uma greve contra o aumento da passagem dos bondes no Rio de Janeiro, o que lhe rendeu prestígio suficiente para vencer, também, as eleições para a direção da entidade máxima dos estudantes, a UNE, no XIX Congresso da entidade.

Para se ter uma ideia do sucesso dessa greve, Poerner (1995, p. 172) conta que Juscelino Kubitschek, então presidente da República, chamou o estudante Carlos Veloso de Oliveira – presidente governista da UNE naquele momento – e implorou a sua ajuda para salvar o seu governo. Obviamente que, àquela altura, os estudantes de direita já se encontravam enfraquecidos e não puderam auxiliar JK.

Como resultado da greve, a passagem do bonde passou de Cr\$ 1,00 para Cr\$ 1,50, e não para Cr\$ 2,00, como foi, inicialmente, estabelecido pelo governo. No entanto, talvez este não tenha sido o maior benefício alcançado pelos estudantes progressistas que encabeçaram essa campanha. A greve trouxe outras importantes conquistas para o movimento estudantil. Uma

delas foi o apoio dos sindicatos operários, que culminou no surgimento da União Operária-Estudantil Contra a Carestia²⁴.

A preocupação com essa relação estabelecida entre estudantes e operários durante a greve ultrapassou as fronteiras brasileiras, chegando aos Estados Unidos que, alarmados, enviaram ao Brasil a estudante Glória May, para mais uma tentativa de cooptação do movimento estudantil²⁵. Poerner (1995, p. 173) relata a estratégia de Glória May para se aproximar dos estudantes brasileiros:

“(...)ao contrário de Helen Rogers, Glória May não chegou sequer a realizar tentativas para corromper, com dólares, os líderes universitários brasileiros. Muito mais inteligente e simpática, veio, habilmente, propor o intercâmbio de experiências culturais e estudantis, procurando, dessa forma, inserir o anticomunismo como plataforma básica das atividades programadas pelos nossos estudantes.”

Conhecendo o histórico das tentativas de infiltração norte-americana no movimento estudantil brasileiro, os diretores da UNE rejeitaram a proposta de Glória May, com o argumento de que não interessava à entidade uma plataforma anticomunista.

A gestão de José Batista de Oliveira Júnior na UNE representou um momento de intensa politização estudantil, além de estancar a influência de grupos de direita ligados ao MEC na entidade máxima dos estudantes. Essa gestão assinalou, também, a formação de uma frente única de católicos e comunistas na direção do movimento estudantil, bem como pautou-se por começar a colocar em prática o Programa Nacionalista da UNE, que, segundo Mendes Junior (1982, p. 58), entre seus vinte itens, salientava:

“Defesa da Indústria Nacional, com estabelecimento de proteção alfandegária adequada; defesa da política nacionalista do petróleo, com a manutenção do monopólio estatal e sua extensão imediata à indústria petroquímica; revogação dos atos concessivos de pesquisa, lavra e exportação de riquezas minerais a empresas estrangeiras; proibição a bancos estrangeiros de receberem dinheiro em depósitos e a empresas estrangeiras de operarem em seguros, capitalização e serviços de utilidade pública; realização de uma política externa independente; reforma agrária; apoio à indústria cinematográfica, à imprensa, à indústria do livro, ao rádio

²⁴ Essa aproximação entre estudantes e operários, sem dúvida, contribuiu para ampliar a consciência estudantil em relação à realidade brasileira e aos problemas enfrentados pelo País no campo político, econômico e social, e, conseqüentemente, influenciou na definição das diretrizes de luta da UNE para o movimento estudantil e no modelo de universidade que os estudantes passaram a defender a partir de 1960.

²⁵ Vale lembrar que os Estados Unidos já haviam enviado a estudante Helen Rogers para o Brasil, seis anos antes, com o mesmo objetivo que enviaram a estudante Glória May: cooptar o movimento estudantil brasileiro.

e à televisão, quando integrados à luta pelo desenvolvimento nacional; ampliação do mercado interno consumidor, através da melhoria do padrão de vida da população; preferência às indústrias nacionais para realização de obras governamentais; interiorização da capital; ampliação das bases do regime democrático, com o reconhecimento do direito de voto aos analfabetos.”

Em 1957, outro estudante progressista foi eleito presidente da UNE: Marcos Heusi. Para marcar ainda mais a nova fase da entidade, ele liderou uma campanha contra a *American Can*, empresa norte-americana que ameaçava destruir a indústria brasileira de lataria. Heusi foi substituído, em 1958, pelo estudante baiano Raimundo Eirado, responsável por promover uma campanha contra a assinatura do Acordo de Roboré, que visava a aplicação de recursos da Petrobras no altiplano da Bolívia, para atender os interesses da empresa *Gulf*. Liderados pela UNE, os estudantes impediram o tráfego na Rua Sete de Setembro, no Rio, para pedir a demissão de Roberto Campos da Superintendência do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), uma vez que ele era um dos maiores defensores deste acordo. Na tarde deste mesmo dia, Roberto Campos foi exonerado do cargo pelo presidente da República.

Em 1959, foi eleito para presidente da UNE o estudante paulista João Manuel Conrado, que deu continuidade às campanhas contra o Acordo de Roboré e contra a empresa norte-americana *American Can*. Além disso, nesta gestão, a UNE conseguiu provocar a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a Shell e a Esso. Foi nesta gestão também que começou a se delinear a ascensão dos estudantes católicos no movimento estudantil.

João Manuel Conrado foi substituído em 1960, na presidência da UNE, pelo estudante baiano Oliveira Guanais, que teve uma gestão ofuscada pelas eleições presidenciais. Isso, porque as campanhas empreendidas pela UNE nesse período tiveram pouca penetração na sociedade, que estava voltada para a disputa à presidência da República entre o Marechal Henrique Teixeira Lott (candidato das forças nacionalistas) e Jânio da Silva Quadros (candidato da União Democrática Nacional – UDN). Apesar disso, essa gestão merece destaque por conta da criação do Centro Popular de Cultura²⁶, cuja atuação no meio estudantil foi muito

²⁶ O Centro Popular de Cultura, CPC, foi criado em 1961 pela UNE em conjunto com o cineasta Leon Hirzman, o sociólogo Carlos Estevam Martins e o teatrólogo Oduvaldo Viana. O CPC contou com a adesão de vários intelectuais de esquerda e tinha como objetivo não só difundir, no meio estudantil, as concepções definidas pela UNE, mas também de democratizar a arte engajada, cuja finalidade era conscientizar o povo, e consequentemente, transformar a sociedade. De acordo com Miliandre Garcia, em seu artigo “A questão da

importante para difundir as concepções e estratégias de luta definidas pela UNE aos estudantes brasileiros.

Em um primeiro momento, observando a atuação do movimento estudantil após a retomada da UNE por estudantes progressistas, conclui-se que as lutas estudantis ainda eram voltadas apenas para as questões políticas brasileiras. Mas esse tipo de conclusão seria, fatalmente, precipitado, já que, conforme aponta Fávero (1994, p. 24),

“(...) embora o movimento estudantil tenha vivenciado um declínio na primeira metade dos anos 50, ante o surgimento de grupos diretamente ligados ao MEC e preocupados em desenvolver campanhas de caráter mais assistencial, a retomada da UNE pelos setores estudantis mais progressistas possibilita a ampliação das discussões concernentes às reformas sociais e à reforma universitária como parte dessas reformas, sobretudo no final da década de 50 e início de 60”.

Realmente, depois da retomada da UNE por estudantes progressistas, começou, de forma sistemática, a luta do movimento estudantil pela reforma universitária. Em 1957, a UNE realizou o I Seminário Nacional de Reforma do Ensino. Apesar de, naquele momento, a visão dos estudantes sobre a reforma universitária ainda ser exclusivamente didática, já que, segundo Fávero (1994, p. 25), neste encontro, deu-se *“grande ênfase aos aspectos técnico-pedagógicos, ao problema da formação profissional, procurando-se conferir ao ensino superior maior eficiência na formação daqueles que tivessem o privilégio do acesso ao nível*

cultura popular: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes”, de 2002, o CPC tinha a seguinte diretriz de ação: *“o movimento de cultura popular se daria através da atuação de dois grupos inicialmente distintos: a atuação para os grupos sociais e a atuação com os grupos sociais”*. Os membros do CPC acreditavam que, naquela época, existiam três alternativas para os artistas e a intelectualidade: o conformismo, o inconformismo ou a atitude revolucionária consequente. Associados à última vertente, os cepecistas optaram por “ser povo” e direcionaram suas atividades artísticas segundo o ideal marxista. Acreditando na força transformadora da sociedade, os estudantes e demais membros do CPC usaram o conceito de cultura popular sob uma perspectiva claramente política, conforme aponta Carlos Guilherme Mota em seu livro *“A ideologia da cultura brasileira”*, 1994, página 210: *“(...) foi posta em ação a tese de que a cultura popular não era apenas a cultura que vinha do povo. A cultura popular é então conceituada como um instrumento de educação, que visa dar às classes economicamente (e ipso facto culturalmente) desfavorecidas de uma consciência política e social”*. Embora tenha recebido inúmeras críticas, inclusive da própria esquerda e de ex-membros, o CPC não pode ser considerado uma experiência negativa ou equivocada, visto que, além de evidenciar a mobilização cultural e política dos estudantes nesse período, foi um movimento de grande importância no cenário nacional, demonstrando extrema generosidade e vitalidade no campo do engajamento, da pesquisa e das experimentações. Mais detalhes sobre o CPC em: SANTANA, Flávia de Angelis. **Atuação política do movimento estudantil no Brasil: 1964 a 1984**. 248 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

universitário”²⁷, este seminário merece atenção porque representa, certamente, um avanço no debate e na luta pela reforma universitária no meio estudantil.

Em maio de 1960, a UNE promoveu, na Bahia, o I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, um encontro que apresentou um avanço em relação ao seminário de 1957. Da defesa de mudanças exclusivamente didáticas, os estudantes passaram a lutar pela democratização da universidade. Neste encontro, que contou com a presença de 14 delegações de estudantes da América Latina, três temas foram debatidos:

*“a) a situação da universidade na América Latina. As discussões referentes a esse título centram-se nos seguintes aspectos: número de alunos e universidades existentes; corpo docente e discente; equipamento técnico de investigação e material de ensino; universidade pública e privada;
b) uma política para as universidades latino-americanas. Esse tema traz embutidas diferentes questões: universidade e sociedade; participação e responsabilidade da universidade na solução e/ou encaminhamento de problemas nacionais; autonomia e reforma universitária;
c) o conteúdo técnico da Reforma Universitária. A análise desse tema envolve, também, aspectos muito abrangentes: democratização do ensino superior; programas; educação superior nacional; organização do magistério superior; organizações estudantis e sua participação na direção das universidades.”.*

(FÁVERO, 1994, p. 28)

Outra demonstração de que esses primeiros seminários são o embrião da luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, e mais, de que os estudantes tomaram para si a responsabilidade de liderar esse debate, é um documento da Juventude Universitária Católica (JUC), de 1960, que aponta:

“A ideologia reformista é movimento virgem no Brasil. Afora o Seminário Latino-Americano, há pouco realizado no Brasil, não temos recordações recentes de qualquer outra iniciativa. O movimento não tem ainda dono, portanto. Faltam-lhe ideólogos, pessoas que conheçam os princípios e a realidade da universidade brasileira e façam dos dois uma síntese de soluções e diretrizes.”.

(JUC, *apud* Souza, 1984, p. 184)²⁸

²⁷ Fávero quis dizer que, naquele momento, os estudantes não empregaram, ainda, uma visão social de democratização do ensino superior, em suas propostas, estando, portanto, preocupados apenas em melhorar a qualidade do ensino que se oferecia àqueles que já tiveram acesso à universidade. Ou seja, é a fase mesmo embrionária das concepções do movimento estudantil sobre a reforma universitária.

²⁸ SOUZA, Luiz Alberto Gomez. **A JUC: os estudantes católicos e a política**. Petrópolis: Vozes, 1984.

Além dos seminários, outros acontecimentos evidenciam que a retomada da UNE por estudantes progressistas favoreceu a articulação das lutas políticas e educacionais em defesa da reforma universitária e que, portanto, representou um passo importante para que essa união ocorresse.

O primeiro deles foi a criação, na gestão do baiano Oliveiro Guanais, do CPC (1960-61) e do Centro de Estudos Cinematográficos, com a finalidade de difundir, no meio estudantil e na sociedade, a arte engajada, isto é, a significação da arte na vida social brasileira. Ora, se o CPC tinha a visão de que a cultura popular era um instrumento de educação, com vistas a conscientizar, política e socialmente, as classes economicamente e culturalmente desfavorecidas, como mencionado anteriormente, é nítido que tanto a atuação do CPC quanto do Centro de Estudos Cinematográficos representavam, por si só, uma ação articulada da luta política com a educacional.

Outro fato que fortalece essa visão foi a greve iniciada por estudantes soteropolitanos em 1960, que, em seguida, conquistou a adesão de quase a totalidade das escolas superiores brasileiras. Afinal, a greve representou uma das primeiras denúncias abertas à sociedade sobre a existência de uma crise na universidade, ou seja, eram os estudantes dando os primeiros passos para uma ação política em defesa da educação, de uma reforma universitária. A exposição dos motivos da greve, publicada na página 10 do Jornal *Correio da Manhã*, de 14 de agosto de 1960, corrobora essa afirmação:

“Razões dos Baianos

Os acadêmicos baianos condicionam sua greve à saída do reitor Edgar Santos, que segundo alegam, vêm praticando graves irregularidades na Universidade da Bahia, entre as quais enumeram: Má aplicação dos recursos financeiros. Falso critério de prioridade (O reitor dá maiores verbas para o ensino da Música, Teatro e Dança, enquanto o ensino de Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, sofre falta de recursos). Um exemplo desta situação está no fato das verbas destinadas ao corrente exercício para as Faculdades de Medicina (5,9 milhões de cruzeiros) e Ciências Econômicas (2,4 milhões), contrastando com a Escola de Teatro que possui uma dotação de 7 milhões e os Seminários de Música, 8 milhões. Enquanto as Faculdades sofrem falta de professores competentes, pois a reitoria alega falta de recursos para contratá-los, manda buscar professores e artistas em outros países para aulas de teatro e dança, como vi no caso do bailarino Kuni, contratado para lecionar danças expressionistas, durante menos de um mês, vindo diretamente do Japão.

Obras sem concorrência

Não há concorrência pública ou administrativa para a contratação das obras na Universidade da Bahia, escolhendo os dirigentes, ao seu inteiro e exclusivo agrado, as firmas construtoras. Verbas constantes do Orçamento da Universidade da Bahia, mediante assinatura de convênios ou acordos, não são aplicadas na sua destinação específica. Caso flagrante é o Instituto de Química, cujas dotações nos últimos três anos, somam 70 milhões de cruzeiros, mas que absolutamente não existem. Citaram outras lamentáveis irregularidades: desaparelhamento das faculdades, ausência de boas bibliotecas, métodos de ensino inadequados, assistência deficiente ao estudante e perseguições a professores. A exemplo deste item podemos citar injustiças feitas aos professores José Silveira (catedrático da Faculdade de Medicina) e Estácio Lima (catedrático das Faculdades de Medicina e Direito).”

Como se pode perceber, após a exposição da atuação do movimento estudantil entre 1956 e 1960, a retomada da UNE por estudantes progressistas favoreceu realmente a articulação das lutas políticas e educacionais, representando, portanto, um passo relevante dos estudantes nesse sentido.

No entanto, como já foi dito, outros fatos se unem à retomada da UNE por estudantes progressistas para favorecer a articulação das lutas política e educacional do movimento estudantil. Fatores estes que serão tratados a seguir.

2.1.2. A luta contra o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por um longo período de debates e teve uma tramitação demorada, até ser aprovada e virar, efetivamente, uma lei: Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. “*Entre idas e vindas por comissões e plenários da Câmara e do Senado, o projeto enviado pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1948, levou exatamente treze anos para ser aprovado*”, segundo Paulo Nathanael Pereira de Souza²⁹.

O debate em torno da primeira LDB foi marcado por dois conflitos essenciais: a) escola pública *versus* escola particular; e b) centralização ministerial *versus* descentralização federativa. De um lado, mobilizaram-se os defensores da escola pública e, de outro, os

²⁹ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **LDB e Ensino Superior:** Estrutura e Funcionamento. São Paulo: Pioneira, 1997.

adeptos da escola particular. No caso destes últimos, merecem destaque as instituições confessionais, notadamente católicas. O impasse surgia porque o projeto inicial, proveniente do Ministério da Educação (MEC), dava prioridade ao ensino público e anulava qualquer tipo de financiamento, com verbas públicas, à escola particular, definição contestada pelos defensores do privatismo.

As discussões sobre a LDB tomaram conta do movimento estudantil a partir de 1959, quando a UNE lançou, nacionalmente, a campanha contra a versão privatista do projeto de Diretrizes e Bases. Com o intuito de se inserir no debate, o movimento estudantil produziu uma série de matérias, com foco na defesa da escola pública, e as publicou no jornal *O Metropolitano*, órgão oficial da União Metropolitana dos Estudantes do Rio de Janeiro. Sobre a escola pública, por exemplo, os estudantes elaboraram a seguinte concepção:

“(...) representa ensino livre de ideologias, sectarismos e particularismos; simboliza ensino para o progresso e para o trabalho, em suma, ensino igual para os que iguais são, conforme ditames de nossa Magna Carta (...). Escola Pública não quer dizer do Estado, mas assegurada por este, por ele fiscalizada e mantida, descentralizada da União e entregue aos estados e municípios, de acordo com sua estrutura social, geográfica e humana.
(*O Metropolitano*, 12 de julho de 1959, p. 1, *apud* FÁVERO, 1994, p. 26)

Foi também em *O Metropolitano* que o movimento estudantil pronunciou sua defesa incontestada à escola pública, embora também reconhecesse e respeitasse a existência do ensino privado: *“A escola particular, muitas vezes boa, é a escola para quem, podendo pagar, pode escolher o gênero de educação almejado para seus filhos, enquanto a escola pública é a que oferece igualdade de oportunidades para todos, sem preconceitos de qualquer natureza”* (*O Metropolitano*, 12 de junho de 1960, p. 8, *apud* FÁVERO, 1994, p. 26).

No mesmo jornal, os estudantes questionaram o caráter dúbio do texto do projeto da LDB em relação à distribuição dos recursos destinados à educação, cedendo espaço, portanto, às interpretações do grupo defensor da escola privada:

“O Conselho Federal de Educação será o grande orientador da educação brasileira. Será, por assim dizer, superministério que terá poderes superiores aos daquela secretaria de Estado. O texto da lei é dúbio, no tocante à exata composição desses Conselhos, o que poderá servir de brecha para o aproveitamento dos grupos privatistas, altamente interessados em canalizar polpudas verbas para seus estabelecimentos.”
(*O Metropolitano*, 12 de junho de 1960, p. 8, *apud* FÁVERO, 1994, p. 26)

Conforme aponta Fávero (1994, p. 27), o trecho dúbio do projeto, referente aos recursos destinados à educação, estava no artigo 93 e versava:

“Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação”.

(Grifo nosso)

Ao empregar a palavra “preferencialmente”, o texto do projeto realmente abria uma importante brecha aos defensores do ensino privado, como apontavam os estudantes na mesma edição de *O Metropolitano* (12 de junho de 1960, p. 8, *apud* FÁVERO, 1994, p. 27):

“Isto significa que os Conselhos podem ou não aplicar os recursos públicos no ensino público, únicos para os quais são destinados. Preferência significa opção aconselhada. Nunca obrigação. E se o Conselho não preferir, já que dominado por privatistas, é bem provável que não prefira aplicar recursos públicos na expansão e melhoria da rede escolar pública. Quem terá força para fazê-lo destinar verbas públicas para as escolas oficiais?

*Mas não sejamos pessimistas e admitamos que o Conselho resolva observar o preferencialmente. Preferencialmente representa maioria, 51% de qualquer coisa. Mesmo assim, observando-se a estrita letra da lei, observar-se-á que sobrarão, tranquilamente, 49% dos recursos para serem canalizados para subvencionar o ensino mercantil”.*³⁰

No final dos anos 50 e início dos anos 60, a luta do movimento estudantil contra o projeto da LDB se somou à mobilização empreendida por intelectuais e educadores que também defendiam a escola pública, como Anísio Teixeira, Pascoal Leme e outros. No entanto, foi somente a partir do I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, realizado em 1960, que o movimento estudantil realmente se engajou na luta contra a LDB e pela democratização da universidade, posicionando-se em defesa da escola pública. Essa luta, conforme documento da UNE³¹, de 1963, página 106, representou

“(...) o primeiro passo para que o estudante ligasse sua condição e suas lutas às contradições da sociedade brasileira. O debate que se travou à margem das discussões no Congresso sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demonstrou que a batalha por melhores condições de ensino estava associada a lutas e interesses no âmbito da

³⁰ Aqui, vale ressaltar que o texto do artigo em questão foi incluído na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, com a mesma redação criticada pelos estudantes, abrindo, portanto, espaço para as reivindicações de verba por parte dos defensores da escola privada.

³¹ O documento em questão chama-se “UNE: Luta Atual pela Reforma Universitária”. Foi produzido em dezembro de 1963 e assinado no Rio de Janeiro pelo então presidente da UNE, José Serra, e pelo vice-presidente de Assuntos Educacionais e Culturais da entidade, Duarte Lago Pacheco.

sociedade global. Possibilitou ainda a campanha em defesa da escola pública uma permeabilização do movimento estudantil às agitações de outras áreas, inscrevendo-o, através dos movimentos de solidariedade e luta comum, entre as forças populares, cujo entrosamento começava a progredir.”

Ora, se a luta contra a LDB e em defesa da escola pública, gerou, no meio estudantil, a consciência de que a sua condição (assim como a condição em que as universidades se encontravam) estava vinculada às contradições da sociedade brasileira, torna-se mais fácil compreender porque essa luta favoreceu a articulação das ações políticas e educacionais do movimento estudantil. Ou seja, estando ligados os problemas da universidade aos da sociedade, nada mais certo que unir as lutas pela transformação do ensino superior e desta última. É por esse motivo que a presente tese – assim como alguns autores que tratam desta temática – considera a luta contra a LDB um dos fatores que favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária.

Apesar da grande mobilização e do intenso debate em torno do projeto da LDB, a Lei foi aprovada em 1961, preservando o seu caráter privatista. De acordo com Moacyr de Góes³², a Lei aprovada representou uma conciliação entre o projeto apresentado pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, e o texto apresentado por Carlos Lacerda e defendido, com unhas e dentes pelos setores privatistas. Sobre o desfecho dessa luta, com a aprovação da LDB, em 1961, Góes (2002, p. 13), conclui:

“Assim o ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95). Do Projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de um articulação flexível”.

Contrariado com o texto aprovado, o movimento estudantil continuou a sua luta em defesa da democratização do ensino e contra a LDB, elaborando, durante o III Seminário Nacional de Reforma Universitária³³, realizado em Belo Horizonte, em 1963, um projeto de Emenda à Constituição e outro de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi

³² GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p. 13.

³³ O III Seminário Nacional de Reforma Universitária será detalhadamente tratado no próximo tópico deste capítulo.

enviado ao Congresso, com o intuito de estabelecer as bases da luta estudantil pela reforma universitária.

Como se pode perceber, essa primeira derrota, com a aprovação da LDB em 1961, não esmoreceu o movimento estudantil, que se manteve firme na luta em defesa da democratização do ensino, buscando remover os entraves criados pela nova Lei e mantidos na Constituição Federal.

No entanto, como este tópico tinha por finalidade apenas demonstrar que a luta contra a LDB foi um dos fatores que favoreceu a articulação das ações políticas e educacionais do movimento estudantil, deixar-se-á para tratar a continuidade da luta dos estudantes contra a LDB ao longo dos anos 60 na segunda parte deste capítulo, que abordará, justamente, a evolução da concepção e da luta do movimento estudantil pela reforma universitária.

2.1.3. Seminários Nacionais de Reforma Universitária: O aprofundamento no conhecimento da realidade brasileira e na proposta de reformulação do ensino superior

A busca dos estudantes em se aprofundar no conhecimento da realidade brasileira, bem como se posicionar em relação ao ensino superior brasileiro, culminou na realização de seminários e debates organizados pela UNE que, conforme se verá a seguir, também favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil, já que foi desses encontros que saíram as diretrizes para a luta dos estudantes em defesa da reforma universitária.

Pode-se dizer, inclusive, que os Seminários Nacionais de Reforma Universitária não só favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária – já que proporcionaram aos estudantes a oportunidade de debater a reforma à luz dos problemas brasileiros –, como também os documentos que sintetizaram esses encontros referendaram essa articulação ao defini-la como tática da luta estudantil pela reforma universitária – de maneira subentendida nos primeiros documentos, depois, de forma mais direta, afirmando que a luta pela reforma universitária deveria ser feita a partir da articulação das ações políticas e educacionais.

2.1.3.1. I Seminário Nacional de Reforma Universitária

Realizado entre 20 e 27 de maio de 1961, em Salvador, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária da UNE expressou, segundo Fávero (1994, p. 35), “*a necessidade de um tomada de posição [por parte do movimento estudantil] diante da universidade e, a partir daí, com relação às mudanças sociais*”. Ou seja, os estudantes tomavam consciência de que era necessário um amplo debate sobre a necessidade de transformação das estruturas sociais brasileiras, incorporando a questão da universidade, já que esta última também era parte integrante da sociedade.

Deste seminário, resultou a *Declaração da Bahia*³⁴, considerada, por Poerner (1995, p. 177), “*primeiro dos importantes textos programáticos do movimento estudantil brasileiro na Quarta República, equivalendo, em importância, ao que haviam significado as conclusões do 2º Congresso Nacional de Estudantes durante o Estado Novo*”.

Conforme consta no próprio documento, a *Declaração da Bahia* foi dividida em três títulos básicos, que correspondiam aos três temas considerados, pelos estudantes, fundamentais de serem abordados no debate sobre a reforma universitária: 1) A Realidade Brasileira; 2) A Universidade no Brasil; e 3) A Reforma Universitária. Ao final, consta, ainda, um adendo que traz as conclusões do seminário sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda de acordo com o documento (UNE, 1961, p. 4), cada um dos títulos supracitados “*consta não apenas da análise da situação, quer socioeconômica, quer universitária ou ainda do modelo de reforma, mas de diretrizes básicas reivindicadas pelos estudantes brasileiros para a solução dos problemas apontados*”.

Já é perceptível, apenas considerando os tópicos da *Declaração da Bahia*, que os estudantes estavam debatendo a reforma universitária a partir da visão de que esta última deveria fazer parte de algo maior, envolvendo uma transformação da sociedade como um todo. No entanto,

³⁴ A *Declaração da Bahia* será tratada mais detalhadamente na segunda parte deste capítulo, dedicada à análise da evolução da concepção e da luta do movimento estudantil pela reforma universitária. Neste tópico, só serão considerados os trechos do documento que demonstram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, bem como os trechos que evidenciam ser a reforma universitária a principal luta dos estudantes nos anos 60. Este documento consta nos Anexos do livro “A UNE em tempos de autoritarismo”, de Maria de Lourdes Fávero e, por esse motivo, a citação de trechos da *Declaração da Bahia* neste trabalho seguirá a paginação apresentada na obra de Fávero.

é preciso se aprofundar na análise deste documento, de forma a comprovar não só essa perspectiva, mas também, a partir de sua comprovação, concluir que somente seria possível seguir tal diretriz – isto é, defender uma reforma universitária como parte da reformulação de toda a sociedade –, promovendo a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil.

Como neste tópico da tese interessa apenas demonstrar que os seminários também favoreceram essa articulação das lutas, procurar-se-á, neste momento, dar destaque somente aos trechos da *Declaração da Bahia* que evidenciam: 1º) a concepção da reforma universitária como parte da reformulação de toda a sociedade; 2º) o vanguardismo dos estudantes, que tomaram para si a responsabilidade de conduzir o povo a uma ampla reformulação da sociedade, iniciada a partir da universidade (ou seja, a reforma universitária era a luta prioritária no meio estudantil); e 3º) a diretriz de articulação das lutas política e educacional em defesa da reforma universitária.

Logo na abertura da *Declaração da Bahia*, no título “A Realidade Brasileira”, os estudantes inseriram o debate da reforma universitária no bojo das discussões sobre a sociedade brasileira daquele período:

“Ao pretender a formulação de uma Reforma Universitária, cumpre a este I SNRU situar a perspectiva em que coloca a questão. De maneira alguma atrairia a consideração de um Universidade tomada abstratamente, retirada do processo histórico que a Nação atravessa. Incumbe esboçar a missão de uma Universidade existencialmente entendida, comprometida com as necessidades concretas do povo brasileiro, Universidade historicamente datada e sociologicamente situada na segunda metade do século XX, num país em fase de desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva, é necessário ensaiar uma análise crítica da realidade brasileira e da inserção da Universidade no seu contexto.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 4)

No título “A Universidade no Brasil”, outro trecho do documento reforça a visão do movimento estudantil de que havia uma relação intrínseca entre universidade e sociedade:

“Universidade e sociedade se interpenetram e se interinfluenciam individualmente. Uma sociedade deformada conterá uma Universidade igualmente mutilada. Reciprocamente, uma Universidade infiel às suas responsabilidades históricas estará conformando uma sociedade incapaz de autosuperar-se, insensível à autocrítica, vedada à evolução.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 17)

No título “A Reforma Universitária”, outra menção à relação entre a reforma universitária e a necessidade, para isso, de uma reformulação da sociedade como um todo:

“Não se pode pretender um reforma válida na Universidade, enquanto ela for apenas uma peça de um conjunto globalmente alienado. Uma Universidade ótima só será possível numa sociedade ótima.

A Reforma Universitária só não será um mero retoque de fachada desde que seja vista como um momento do processo mais vasto, que é a Revolução Brasileira. Se não se pode esperar por enquanto uma Universidade inteiramente consonante com sua verdadeira missão, ao menos é possível que ela deixe de ser uma das peças de sustentação do status quo e um obstáculo ao projeto histórico brasileiro. De obstáculo, ela deve transformar-se num fator de impulso à evolução social.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 20)

Como se pode perceber, os três trechos extraídos da *Declaração da Bahia* dão conta de evidenciar a relação que o movimento estudantil estabelecia entre a reforma universitária e a necessidade de reformulação da sociedade brasileira, de modo que as mudanças nesta última viabilizassem as transformações que acreditavam ser fundamentais para a universidade.

Do mesmo modo, há partes do documento que demonstram a atitude de vanguarda dos estudantes, ao tomarem para si a responsabilidade de conduzir o povo a uma ampla reformulação da sociedade, iniciada a partir da universidade. O trecho a seguir, extraído da “Diretriz Final”, do título “A Realidade Brasileira”, abordando a necessidade de se promover uma revolução brasileira que transforme, conjuntamente, a sociedade e a universidade, evidencia esse vanguardismo assumido pelos estudantes:

“Revolução entendida como posição consciente de todo um povo no sentido da mudança de uma estrutura sociopolítica ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições.

Aos jovens brasileiros, principalmente a partir da Universidade, cabe iniciar essa grande tarefa. São eles, e os oprimidos, os elementos dinâmicos por excelência que precisam romper uma série de alienações, de preconceitos e de deficiências, oriundas da sua própria formação. Tomar consciência da realidade brasileira e partir para uma atuação política concreta ao lado dos operários e dos camponeses por uma revolução brasileira.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 16, grifo nosso)

Outro trecho da *Declaração da Bahia*, dedicado a elaborar as “Diretrizes para a Reforma Universitária”, reforça a liderança do movimento estudantil na condução da reforma universitária, apoiando as classes operárias e camponesas:

“Fazer da Universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 21)

Uma interpretação mais aprofundada do trecho supracitado não só esclarece o vanguardismo do movimento estudantil na luta pela reforma universitária como parte da reformulação da sociedade brasileira, como também deixa subentendida a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária – algo que se tornará mais explícito a partir do III Seminário Nacional de Reforma Universitária. Ora, se os estudantes diziam que uma das diretrizes para a reforma universitária era uma atuação política dos universitários em defesa das reivindicações dos operários e a transformação da universidade numa trincheira de luta por essas reivindicações, nada mais é do que uma forma de se afirmar que as lutas política e educacional estavam articuladas.

O que se pretende dizer com a observação acima é que, embora na *Declaração da Bahia* não exista nenhuma menção direta a essa articulação das lutas, fica evidente que, se os estudantes acreditavam – segundo expõem neste documento – que deveriam liderar um processo de reformulação da sociedade que abrangesse, no seu conteúdo, a reforma universitária, nada mais necessário do que articular, à sua luta pela universidade, a luta política que empreendia no campo social.

2.1.3.2. II Seminário Nacional de Reforma Universitária

Com o mesmo objetivo do seminário anterior, o de mobilizar as lideranças estudantis para a problemática da reforma universitária, realizou-se, de 17 a 24 de março de 1962, o II Seminário Nacional de Reforma Universitária em Curitiba, no Paraná. O documento síntese do encontro, a *Carta do Paraná*, assim como a *Declaração da Bahia*, dividiu-se em três títulos principais: a) Fundamentação teórica da Reforma Universitária; b) Análise crítica da universidade brasileira; e c) Síntese final – Esquema tático de luta pela Reforma Universitária.

A perspectiva da democratização da universidade, bem como da luta por uma reforma universitária que fosse parte da reformulação mais ampla da sociedade continuaram presentes na *Carta do Paraná*, no entanto, com a nova diretriz de que a universidade fosse reformulada como parte das reformas de base.

Como o intuito deste tópico da tese continua sendo a comprovação de que a realização destes seminários favoreceu a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, o foco continuará sendo os trechos da *Carta do Paraná*³⁵ que evidenciam tal articulação. Nesse sentido, serão destacados, neste tópico, os trechos do documento que demonstrem: 1) a visão dos estudantes de que a universidade era parte integrante da sociedade e, por esse motivo, a sua reforma deveria ser discutida no bojo de uma reformulação social ampla; e 2) a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa de uma reforma universitária integrada às reformas de base.

Na abertura do terceiro título do documento, “Síntese Final: Esquema Tático de Luta Pela Reforma Universitária”, já fica evidente a posição do movimento estudantil de que a reforma universitária deveria ser tratada como parte da reformulação ampla da sociedade:

“Para estudar o problema do ensino brasileiro, é necessário situá-lo no seu contexto social, uma vez que é uma superestrutura. Assim, somente a partir de uma análise global da realidade brasileira é que se poderá perceber todas as implicações da educação com o restante do contexto.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 78)

Outro trecho do mesmo título aponta para essa visão:

“Ao estudarmos qualquer assunto que diga respeito à Universidade, não podemos desvinculá-lo de toda uma realidade que, em última análise, determinará a realidade universitária.

Neste sentido, a reivindicação exigida pelos universitários brasileiros em relação à Reforma Universitária não se apresenta no cenário nacional como algo estanque, alheio ao contexto social.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 79)

³⁵ A *Carta do Paraná* será mais amplamente tratada na segunda parte deste capítulo, referente à análise da evolução da concepção e da luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária. Como o documento também se encontra nos Anexos do livro “A UNE em tempos de autoritarismo”, de Maria de Lourdes Fávero, será utilizada a paginação empregada pela autora nos trechos da Carta que forem citados nesta tese.

Ainda no mesmo título, é possível selecionar trechos do documento que não só defendem a reforma universitária como parte da reformulação de toda a sociedade, mas também incorporam a concepção de que essa reforma deveria integrar as reformas de base:

“A percepção de que a RU não se restringe somente à Universidade, mas vai muito além dela, alcançando toda a sociedade, fará com que o operário e o camponês se integrem em nossas reivindicações, pois à medida que lutamos juntos pela RU, estaremos lutando também pelas outras reformas de base, que mais de perto lhes dizem respeito.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 79)

No texto introdutório da *Carta do Paraná*, já é possível notar a mudança de diretriz da UNE em relação ao I SNRU, passando a tratar a reforma universitária não só como parte da reformulação da sociedade, como também integrante das reformas de base, além de demonstrar que os estudantes estavam prioritariamente engajados nesta luta:

“(...) em Curitiba, os universitário souberam refletir e concluir que a reforma da universidade é, como as outras, um mudança de estrutura. Como todas as chamadas reformas de base, a reforma da universidade interessa fundamentalmente ao povo, pois somente para o povo o ensino superior é realmente problema, tanto quanto não tenham as chamadas classes populares acesso à universidade brasileira. Por isso mesmo, souberam os estudantes repelir as falsas reformas: ‘nem tecnicismo desumanizante, nem humanismo alienado’, ou seja, nem ‘desenvolvimentismo’, nem o falso humanismo da conservação social. A reforma universitária, concluiu-se, não passa de uma tarefa da revolução brasileira, de um front da luta anti-imperialista e o popular em que os estudantes estão engajados.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 40)

Apesar de a *Carta do Paraná* não trazer nenhuma menção direta sobre a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária – assim como acontece na *Declaração da Bahia* –, não é difícil concluir que, se os estudantes colocavam a reforma universitária como parte das reformas de base, e mais, se eles consideravam fundamental a aliança dos universitários com operários e camponeses para que essas reformas fossem viabilizadas, é porque, ainda que de forma subentendida, estavam também considerando a articulação de suas lutas políticas às lutas que travavam no campo educacional. Além disso, é preciso considerar que a concepção de reforma universitária do movimento estudantil estava em constante evolução, já que os estudantes estavam realizando debates e encontros frequentes para tratar dessa temática. Portanto, era natural que a articulação das lutas não aparecesse tão rapidamente nas diretrizes traçadas pelos documentos

que sintetizaram esses seminários, muito embora ela já estivesse subentendida nos textos do I e II SNRU, conforme procurou-se demonstrar na presente tese.

2.1.3.3. III Seminário Nacional de Reforma Universitária

Em 1963, a UNE realizou, em Belo Horizonte-MG, o III Seminário Nacional de Reforma Universitária que, em linhas gerais, manteve as discussões documentadas na *Carta do Paraná*. A partir deste seminário, o movimento estudantil produziu o documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária”, que trouxe uma visão mais consistente da luta que deveria ser empreendida pelos estudantes para viabilizar a reforma universitária nos moldes por eles defendidos nos seminários anteriores.

Do mesmo modo que nos outros tópicos deste capítulo, este irá se concentrar apenas nos trechos do documento supracitado que evidenciem a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, agora, como parte das reformas de base.

No primeiro título do documento em questão, “*Movimento Universitário e Reforma Universitária*”, é perceptível o amadurecimento dos estudantes em relação à luta que travavam pela reforma universitária, bem como fica evidente no texto que, para viabilizá-la, os universitários promoveram uma articulação de suas lutas políticas e educacionais. Neste documento, portanto, os estudantes assumiram, claramente, que, as suas ações políticas foram articuladas às ações no campo educacional, como tática de luta pela reforma universitária. Tal afirmação ganha força no seguinte trecho do documento:

“O movimento estudantil brasileiro sempre teve presentes, em suas atividades, as reivindicações escolares e a luta política. Nos primeiros momentos³⁶, no entanto, esses aspectos, embora presentes simultaneamente, não contavam com a necessária articulação. Eram como dois momentos isolados da vida universitária, dilacerada a presença do movimento estudantil entre a condição de estudante e a condição de cidadão. O progresso do movimento estudantil nessas áreas isoladas é que iria proporcionar também a sua união.”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 102)

³⁶ Os primeiros momentos de que tratam os estudantes neste trecho, conforme explicam os jovens neste próprio documento, referem-se ao período de criação da UNE e da sua consolidação como entidade máxima dos estudantes brasileiros. Esta fase já foi devidamente tratada no primeiro capítulo desta tese e, realmente, evidencia que as ações políticas e educacionais do movimento estudantil eram desarticuladas nessa época.

Do ponto de vista prático, esse trecho demonstra, portanto, que, a partir de 1963, a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil deixou de ser apenas uma tática de ação subentendida e passou a ser uma diretriz da atuação dos estudantes em defesa da reforma universitária. Ou seja, a articulação já existia, embora nenhum documento anterior a este a mencione diretamente, mas ela só passou mesmo a ser abordada de forma direta nos discursos da UNE a partir do documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária”.

Há outros trechos neste documento que evidenciam a articulação das lutas, e mais, esclarecem aquilo que vem sendo defendido nesta tese: o avanço do debate sobre a reforma universitária, assim como a busca por aprofundamento, por parte dos estudantes, no conhecimento da realidade brasileira – ambos possíveis graças à realização, pela UNE, de seminários sobre a reforma universitária – também favoreceram essa articulação das lutas, ao lado dos outros fatores já mencionados neste capítulo. É o que esclarece o trecho selecionado a seguir:

“A luta pela Reforma Universitária foi, desta forma, o elo que uniu as reivindicações escolares à luta política do movimento estudantil. Não se tratava mais de estabelecer vínculos aéreos e ideais entre o estudante e o povo. Não se tratava mais de uma vanguarda que, desligada da realidade estudantil, ligava-se à realidade popular em nome dos estudantes. Tratava-se de incorporar todo um movimento, cem mil universitários, à consciência da luta popular, ligado a ela por compromissos concretos da própria situação estudantil. Tratava-se de perceber que a missão do universitário frente ao povo está, de início, na própria universidade.”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 104 e 105)

Outra parte do documento fortalece a visão de que o avanço dos debates sobre a reforma universitária favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil:

“(...) se a luta pela Reforma Universitária nasce da necessidade de conquistar as bases universitárias, ela nasce mais ainda de um avanço nas lutas pela solução dos problemas estudantis, ela representa um estágio superior dessas lutas, superada a fase meramente assistencialista. Mas a luta pela Reforma Universitária e a luta política, no começo, conservam-se como lutas paralelas. Só à medida que avança a luta política, e se define mais nitidamente como luta de libertação nacional, e inclui a luta pelas reformas de base como estágio da luta de libertação nacional, vai descobrir-se a Reforma Universitária como uma das reformas necessárias à libertação nacional e à emancipação do povo. Por outro lado, à proporção que a Reforma Universitária deixa de ser objeto apenas de lutas parciais e circunstanciais, para ser objeto de uma luta radical e constante, (...), revela-se o seu significado social e político e percebe-se claramente que a Reforma Universitária não é do interesse apenas dos estudantes, mas sobretudo do

povo, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira, e que, portanto, é necessário lutar pelas outras reformas e pela libertação nacional para lutar consequentemente pela Reforma Universitária, assim como lutar pela Reforma Universitária já é uma forma de luta pela libertação nacional e do povo brasileiro.

Tudo isso fica bem claro quando a reforma universitária se define como uma reforma de base; mas ainda assim não se dá imediatamente a completa articulação da luta política pelas reformas de base e da luta pela Reforma Universitária, porquanto pode perdurar a visão da luta pela Reforma Universitária ao lado da luta pelas outras reformas de base, de que o estudante deve lutar pela Reforma Universitária e pelas outras reformas – mas sempre como aspectos isolados. Os dois aspectos só se articulam inteiramente quando se toma consciência da reforma universitária como luta específica do universitário, como luta fundamental a partir da qual se devem desdobrar as outras lutas do movimento universitário³⁷.”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 105, grifo nosso)

Como se pode perceber, a realização dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária permitiram um avanço no debate sobre a reforma universitária no meio estudantil, além de terem possibilitado, também, a ampliação do conhecimento dos estudantes sobre a realidade brasileira e de como essa realidade influenciava o modelo de universidade em voga naquele momento. E o amadurecimento adquirido a partir desses novos conhecimentos, incorporados pelos estudantes durante esses encontros, certamente favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária.

2.1.4. A influência da conjuntura nacional na politização do movimento estudantil e na articulação de suas lutas políticas e educacionais

Como foi demonstrado no Capítulo I, o movimento estudantil, a partir da criação da UNE – excetuando-se o período em que a entidade fora gerida por estudantes de direita –, teve uma participação política intensa em defesa de questões nacionais.

Com a retomada da UNE por estudantes progressistas, em 1956, o movimento estudantil voltou a se manifestar e a liderar campanhas nacionalistas, participando ativamente dos

³⁷ Este trecho do documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária” foi grifado porque, além de evidenciar que os Seminários Nacionais de Reforma Universitária favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária, dá conta de expor a tese principal do presente trabalho que é o fato de a reforma universitária ser a luta prioritária do movimento estudantil nos anos 60, de onde emergem todas as outras lutas encabeçadas pelos estudantes nesse período.

acontecimentos políticos do País, conforme exposto no início deste Capítulo. Foi nesse período que os estudantes começaram a colocar em prática o Programa Nacionalista da UNE, que resultou em campanhas como aquelas empreendidas contra a *American Can* e contra a assinatura do Acordo Roboré, já mencionadas. Foi também entre 1956 e 1960 que os estudantes começaram a se voltar para os problemas da universidade e passaram a defender a escola pública e uma reforma universitária que promovesse a democratização do ensino superior brasileiro.

Para entender essa atuação nacionalista do movimento estudantil nesse período (1956-1960), no entanto, é fundamental compreender também a conjuntura pela qual o Brasil passava naquele momento, pois, certamente, este contexto também contribuiu para a intensificação da politização dos estudantes, favorecendo, ao lado dos outros fatores já mencionados neste capítulo, a articulação de suas lutas políticas e educacionais.

Em 1956, ocupava a presidência da República Juscelino Kubitschek. Em seu governo, fortaleceu-se a chamada “coligação desenvolvimentista”, que além dos capitalistas brasileiros e a burocracia do Estado, incorporou os conglomerados estrangeiros, para os quais se abriram setores inteiros da economia nacional, conforme relata Luiz Antônio Cunha³⁸:

“Em muitos ramos da economia, nos quais já havia empresas nacionais funcionando, protegidas por barreiras alfandegárias que tornavam o produto importado mais caro, as empresas estrangeiras se associaram a elas, aproveitando-se, assim, dos benefícios que lhes eram dirigidos.”

Com o intuito de consolidar o processo de substituição de importações e de prover recursos para a construção da nova capital do Brasil, JK optou por uma política econômica que permitisse uma rápida acumulação de capital, fundamentada no Plano de Metas. De acordo com Cunha (2007, p. 35), essa acumulação *“tinha de ser especialmente rápida para que se pudesse importar os bens de capital, as matérias-primas e os bens intermediários necessários à substituição de importações numa época em que as relações de intercâmbio se tornavam progressivamente desvantajosas para o Brasil”*.

³⁸ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: O ensino superior na república populista. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 35.

Para que esse processo fosse rápido, JK optou por uma política que aumentou os gastos do governo, favoreceu os setores econômicos em que a acumulação de capital era mais ágil e diminuiu os salários dos trabalhadores. Cunha (2007, p. 36) explica como se deu a implantação dessa política:

“O aumento das despesas governamentais foi coberto com emissões de moeda. O favorecimento dos setores ‘dinâmicos’ decorreu, além dos subsídios que lhe eram preferentemente destinados, do próprio mecanismo de concorrência entre a grande indústria, localizada no Centro-Sul, e a pequena indústria e o artesanato abastecedores dos mercados locais e regionais. A pequena indústria e o artesanato entraram em crise quando os produtos mais baratos da grande indústria puderam chegar aos locais mais distantes do país através da rede de estradas de rodagem que se abria paralelamente à implantação da indústria de fabricação de veículos. Para aumentar a acumulação, por meio da redução do preço da força de trabalho, era preciso reduzir os salários. Esta era uma solução difícil, por causa do nível de mobilização conseguido pelos sindicatos, impedindo a repetição do que ocorrera na década de 1940, quando o valor nominal dos salários ficou mantido, enquanto o aumento do custo de vida diminuía seu valor real. A saída encontrada, então, para reduzir os salários, mas, ao mesmo tempo, dissimular essa diminuição, foi a prática de aumentos alternados de preços de bens e serviço e dos salários.”

Apesar do sucesso obtido no que tange à acumulação de capital, essa política levou à intensificação da inflação, que, por sua vez, acabou afetando outros setores, além dos operários, que passaram a se mobilizar por aumento de salários.

Esse movimento, obviamente, não se restringiu à luta econômica, já que os trabalhadores, à medida que se intensificavam as mobilizações de massa, tornavam-se mais conscientes da sua realidade e da política adotada pelo governo. Eles perceberam, com isso, que podiam influenciar nas eleições que se aproximavam, defendendo candidatos comprometidos com seus interesses, que pudessem representá-los no âmbito político. Essa mobilização crescente da oposição evoluiu, como será mostrado no final deste capítulo, de uma luta contra a inflação e a acumulação de capital para uma luta em defesa das reformas de base. No entanto, como interessa neste tópico demonstrar como esse cenário intensificou a politização do movimento estudantil, favorecendo a articulação de suas lutas políticas e educacionais, é preciso explicar de que modo os estudantes se envolveram nas mobilizações que marcaram o período entre 1956 e 1960.

Fato é que, a esse movimento dos trabalhadores, somaram-se setores da classe média que assumiram, também, essa luta e passaram a se comportar como assalariados. Este foi o caso do movimento estudantil, que, nessa época, havia se aproximado dos sindicatos de operários por ocasião da greve contra o aumento das passagens de bonde no Rio de Janeiro, liderada pelo então presidente da UME, José Batista de Oliveira Jr, bem como já buscava se aprofundar no conhecimento sobre a realidade brasileira, com vistas a viabilizar a reforma universitária. Cunha (2007, p. 54) reforça tal afirmação:

“Desde a segunda metade da década de 1950, mais intensamente a partir de 1960, os estudantes universitários, até então buscados como massa de manobra para conflitos entre segmentos das classes dominantes, passaram a atuar como aliados explícitos das classes trabalhadoras na construção de uma nova ordem social.”

Essa aliança do movimento estudantil com as classes trabalhadoras não se restringia a um apoio à luta destes últimos, mas também incorporava as demandas estudantis, já que a política adotada pelo governo brasileiro resultou na impossibilidade destes jovens – oriundos, em sua maioria, das camadas médias – atingirem os alvos da ascensão social propostos pela ordem social vigente no País, conforme esclarece Cunha (2007, p. 54):

“Na raiz dessa rebelião está a intensificação do processo de monopolização da economia, o qual determinou o deslocamento dos canais de ascensão possíveis para essas camadas, fazendo que elas dependessem cada vez mais da obtenção dos graus escolares, progressivamente mais elevados, exigidos pela expansão das burocracias do aparelho governamental e das empresas.”

Cunha quis dizer com isso que o modelo de desenvolvimento econômico vigente no Brasil teve reflexos no mercado de trabalho e no sistema educacional. Ou seja, tanto o governo quanto as empresas passaram a exigir mais dos candidatos a uma vaga de emprego, associando competência ao grau de escolaridade alcançado pelo profissional. Como consequência, houve, então, um aumento da procura por ensino superior por parte dos jovens que desejavam ingressar nessas organizações públicas e privadas³⁹.

Para se desvencilharem da dependência familiar, muitos estudantes passaram, também, a trabalhar enquanto cursavam o ensino superior. E essa experiência os despertou para uma

³⁹ Conforme Cunha (2007, p. 55), essa realidade se confirma porque, nesse período, observa-se um crescimento das matrículas no ensino superior muito maior do que nos ensinos médio e fundamental.

realidade comum no mercado de trabalho: a exploração. Assim, os jovens perceberam que havia limites para a ascensão social por meio da carreira e que, apesar de ser condição necessária, o diploma não era suficiente para se alcançar essa ascensão. É daí que vem parte da revolta dos estudantes, conforme explica Cunha (2007, p. 56 e 57):

“Sentindo-se ludibriados pelo mascaramento da realidade, os jovens adotam, em geral, uma atitude de rebelião, embora exista o caso daqueles que assumem a ‘realidade da vida’. Uma forma de rebelião é o abandono puro e simples do projeto de carreira, como o estudante de engenharia que deixa o curso e vai fazer teatro; outra é a crítica do projeto de carreira. Numa primeira fase, essa crítica se volta para o curso, cujo currículo e cujos professores não estariam formando profissionais conforme as exigências da realidade. Numa segunda fase, a crítica se desloca para os limites sociais do projeto de carreira: já não basta o curso preparar melhor para a realidade, mas é a própria realidade que precisa mudar⁴⁰.”

Obviamente, que essa situação não explica a revolta de todos os estudantes. Afinal, nem todos ingressavam no mercado de trabalho enquanto estudavam. Também havia jovens das classes dominantes que não trabalhavam, mas apoiavam uma revolução no País. E essa atitude é justificada pelo desenvolvimento de uma pedagogia libertadora em algumas instituições de ensino superior, como esclarece Cunha (2007, p. 58 e 59):

“O acirramento das contradições sociais a partir da década de 1950 e o complexo jogo de alianças estabelecidas nos quadros do populismo criaram condições políticas para que o estudo do marxismo pudesse integrar o currículo de algumas escolas superiores. (...) os estudantes passaram a conhecer teorias elaboradas a partir da luta de classes e destinadas justamente a intervir nela como instrumento ideológico do proletariado. A descoberta de sua situação ‘privilegiada’ numa sociedade organizada em função da exploração do homem pelo homem levava a sentimentos culposos que conduziam os estudantes, frequentemente, a posições extremadas de rebeldia contra a ordem social: ‘conscientizados, engajavam-se na ‘revolução’.”

Outro fator que intensificou a politização e a rebelião do movimento estudantil, bem como impulsionou a participação dos estudantes nas mobilizações desse período, foi o trabalho desempenhado por partidos políticos no meio acadêmico. Embora alguns adquirissem outras denominações no interior das universidades, esses partidos, na maioria das vezes, correspondiam aos mesmos partidos legais ou clandestinos que atuavam no âmbito da

⁴⁰ A primeira fase mencionada por Cunha diz respeito ao momento em que o movimento estudantil despertou para a questão da universidade, em 1957, quando realizou o I Seminário de Reforma do Ensino. Já a segunda fase, diz respeito ao período a partir de 1959, em que os estudantes começaram a considerar os problemas brasileiros no bojo do debate sobre a reforma universitária, concluindo que esta última só seria efetiva se realizada em conjunto com uma reformulação da sociedade como um todo.

sociedade, e disputavam a hegemonia entre os estudantes, almejando, sobretudo, o controle dos diretórios e centros acadêmicos.

Aliado aos fatores supracitados, a crise no ensino superior⁴¹ nesse período também se agravava, ampliando a mobilização do movimento estudantil. Fato é que o aumento da demanda pelo ensino superior – por conta da já mencionada busca por ascensão social – aprofundou o problema dos excedentes, que eram os estudantes aprovados nos exames vestibulares, mas não matriculados por falta de vagas. Apesar das tentativas de solucionar este problema no início da década de 1950⁴² – com leis específicas que tentavam beneficiar os excedentes, ou por meio da expansão de vagas realizada a partir das federalizações⁴³ e da consequente aglutinação de escolas isoladas em universidades –, o impasse se manteve, como aponta Cunha (2007, p. 82): *“O resultado combinado dos aumentos da oferta e da demanda de ensino superior não foi suficiente, entretanto, para manter uma e outra na mesma relação do início do período”*.

Ao problema dos excedentes, somaram-se outros impasses, como a necessidade de mudanças nos exames vestibulares⁴⁴, a questão da gratuidade⁴⁵, a destinação de recursos para as instituições públicas de ensino superior e a democratização deste nível de ensino.

O movimento estudantil que, a essa altura, já estava envolvido no debate sobre os problemas enfrentados pelas universidades brasileiras, engajou-se na luta por uma reforma universitária

⁴¹ A crise pela qual passava o ensino superior nesse período será mais detalhadamente abordada no próximo tópico deste capítulo. Neste momento, só interessa apontar alguns problemas presentes no ensino superior para demonstrar como a conjuntura educacional, juntamente com o contexto social, político e econômico, também favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil.

⁴² Em 1951, já se observa a promulgação de leis que tentavam solucionar este problema, como relata Cunha (2007, p. 72): *“Era a lei 1.392, de 11 de julho de 1951, que autorizava as instituições particulares de ensino superior a matricular os aprovados mas não classificados nos vestibulares às escolas oficiais, naquele ano”*.

⁴³ A aprovação da lei das federalizações (Lei 1.254, de 1950) ocorreu, segundo Cunha (2007, p. 78), por conta da deterioração dos orçamentos das instituições de ensino superior, da pressão dos estudantes por ensino gratuito e das reivindicações de professores e funcionários por privilégios do funcionalismo público federal. Com essa lei, o governo pôde federalizar instituições de ensino superior mantidas pelos estados, municípios ou por particulares.

⁴⁴ Segundo Cunha (2007, p. 74), ao longo dos anos 50 e início dos anos 60, houve várias propostas de atenuação das barreiras do vestibular que não foram a cabo por conta da resistência do Ministério da Educação. O movimento estudantil, por exemplo, defendia a supressão desses exames.

⁴⁵ A gratuidade estava em pauta porque até 1950 eram cobradas mensalidades, mesmo nas instituições públicas de ensino superior. De acordo com a Constituição de 1946, o ensino superior só seria gratuito àqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos.

que promovesse a democratização do ensino superior; uma reforma que deveria fazer parte de um processo maior, de reformulação de toda a sociedade. E como os estudantes, nesse mesmo período, também haviam se aproximado das classes trabalhadoras e da realidade destes últimos por conta de ações políticas que lideraram – como a greve contra o aumento da passagem dos bonde no Rio em 1956 –, a articulação de suas lutas educacionais às lutas políticas que empreendiam no âmbito social foi favorecida. Daí a preocupação, nesta tese, de incluir o contexto social, político, econômico e educacional deste período (1956-1960) como um dos fatores que ajudaram a viabilizar a articulação das lutas políticas e educacionais dos estudantes.

2.2. A evolução da concepção e da luta pela reforma universitária entre 1956 e 1964

A luta pela reforma universitária se tornou um tema prioritário para o movimento estudantil, sobretudo a partir de 1957, quando a UNE realizou o I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, e continuou ocupando um lugar central nos debates e na atuação do movimento estudantil no cenário nacional ao longo da década de 60.

Nesse sentido, é conveniente tratar da evolução da luta dos estudantes pela reforma universitária, para que se possa entender como as reivindicações estudantis em relação ao ensino superior progrediram de uma concepção fundamentalmente didática – exposta em 1957 – para uma reforma universitária vista como parte de reformas estruturais da sociedade, as reformas de base – a partir de 1962.

No entanto, antes de abordar essa questão, é imperioso que se considere algumas influências que, certamente, estavam presentes na concepção e na luta estudantil pela reforma universitária em cada momento, ou seja, cada uma dessas concepções e táticas de luta sofreram influências de alguns fatores, dos quais serão destacados na presente tese: a) o contexto populista, nacionalista e desenvolvimentista do período; b) as correntes político-ideológicas presentes no meio estudantil neste período; e c) a conjuntura educacional brasileira na república populista⁴⁶.

⁴⁶ A presente tese optou por seguir a concepção de Luiz Antônio Cunha (2007, p. 16) de que houve, no País, um período considerado como República Populista, que se intensifica a partir da queda do Estado Novo, em 1945, e vai até o golpe de Estado, ocorrido em 1964.

a) A influência do populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo⁴⁷

De acordo com Maria de Lourdes Fávero (1994, p. 24), não é possível compreender o movimento estudantil, bem como as suas formulações a respeito da reforma universitária, “*sem entender o contexto desses anos [década de 60], em que a ideia de desenvolvimento estava no centro dos debates*”. Essa é a mesma visão de Cunha (2007, p. 43):

“A marca do populismo, do nacionalismo e do desenvolvimentismo pode ser encontrada nos processos de transformação do ensino superior brasileiro, quer se trate da política educacional do Estado, quer se analisem os esboços de políticas traçados por professores e estudantes”.

Do mesmo modo que os dois autores, a presente tese considera a influência do populismo, do nacionalismo e do desenvolvimentismo nas concepções de reforma universitária apresentadas pelo movimento estudantil no final dos anos 50 e ao longo da década de 1960.

Surgido após a Revolução de 1930⁴⁸, o populismo é um complexo fenômeno político resultante da emergência das massas na política brasileira. Como já foi dito, a partir deste momento, a classe trabalhadora não só tomou consciência da sua realidade, como percebeu que poderia tentar modificá-la, participando ativamente dos processos eleitorais, votando em representantes alinhados com os seus interesses.

Fato é que o populismo nasceu da tentativa de resolver a crise que se instalou na política brasileira, a partir da tomada de consciência das massas. Caracterizou-se por um estilo de governo e uma política de massas, conforme explica Cunha (2007, p. 44): “*Como estilo de governo, estava marcado pela sensibilidade às demandas populares; como política de massas, buscava a mobilização controlada destas em proveito das classes dominantes*”.

Getúlio Vargas foi o primeiro expoente do populismo brasileiro, ou seja, foi quem iniciou o processo de incorporação das massas, de forma obviamente tutelada, na política. Também foi

⁴⁷ A intenção, neste tópico, não é se aprofundar na análise e exposição das concepções de populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo, mas sim elaborar um esclarecimento básico sobre eles, de modo a demonstrar como influenciaram as concepções do movimento estudantil sobre a reforma universitária.

⁴⁸ Apesar de a Revolução de 1930 não ter sido liderada pelas classes trabalhadoras, considera-se este o marco inicial do período populista no Brasil porque essas classes estavam presentes e eram vistas como uma constante ameaça às oligarquias (CUNHA, 2007, p. 44).

dele e do grupo que o apoiava a visão dominante de como o populismo deveria se dar no Brasil, de acordo com Cunha (2007, p. 44):

“Para outro setor – a ‘oposição’, liderada por Vargas, presidente do Rio Grande do Sul, e por Antônio Carlos de Andrada, presidente de Minas Gerais –, era preciso definir a ‘agitação operária’ no campo do direito, fazendo a revolução das classes dominantes antes que o povo (as classes dominadas) fizesse a sua, conforme expressão atribuída a este último. A revolução foi feita com o apoio das camadas médias, que há muito se opunham à dominação das oligarquias agrárias, e da burguesia industrial, mas de um modo tal que nenhuma classe pôde exercer hegemonia sobre as constituintes do bloco no poder. Isso fez que o governo revolucionário tivesse de ser um governo de compromissos e conciliações entre interesses diferentes, por vezes contraditórios. Nesse estado de compromisso, o poder pessoal do presidente da República desempenhou papel de árbitro nos conflitos. Embora o poder proviesse das classes compromissadas, nenhuma delas conseguiria dirigir as demais. Diante disso, as políticas do Estado, voltadas para interesses parciais ou gerais dessas classes, precisavam buscar apoio fora do bloco no poder. Esse apoio foi buscado nas classes trabalhadoras urbanas. Assim, o Estado, na figura do presidente da República, passou a definir-se como defensor dos interesses de todo o povo, o que implicava a adoção de políticas que suscitassem menor resistência dos parceiros do compromisso, ao mesmo tempo em que despertassem maior apoio das classes trabalhadoras”.

E foi justamente esta a concepção que Vargas colocou em prática, tão logo assumiu a presidência da República. Conquistou o apoio das classes trabalhadoras, nitidamente a partir do campo legal, reconhecendo e validando antigas reivindicações destes, como o direito à organização sindical e os direitos trabalhistas (salário mínimo, férias remuneradas, a limitação do trabalho da mulher e do menor), além de outros benefícios.

Mas para que o modelo populista vingasse, não bastava apenas “agradar” as massas. Era também preciso que as classes dominantes aceitassem uma relativa perda de poder, que se dava, invariavelmente, nas situações em que o governo negociava com as classes trabalhadoras as suas reivindicações.

Se a emergência das massas é considerada a fonte geradora do populismo, a ela se somam outros fatores responsáveis pelo enraizamento do mesmo no Brasil entre 1930 e 1964. É o caso, por exemplo, da influência que partidos políticos e organizações – que tinham, na classe trabalhadora, sua referência política principal – exerceram no sentido de conscientizar e mobilizar as massas. Estes grupos fortaleceram o populismo na medida em que “adotaram

estratégias que procuravam expressar a solidariedade dos interesses de todo o povo, de toda a nação, inclusive de setores da burguesia industrial” (CUNHA, 2007, p. 46).

Pode-se dizer que o movimento estudantil cabe bem na descrição do grupo supracitado, uma vez que a sua perspectiva de reforma universitária não previa apenas a democratização da universidade, ou seja, a ampliação do acesso ao ensino superior às classes menos favorecidas, mas também dava conta de defender a manutenção do privilégio do acesso às camadas médias e mais abastadas, das quais eles próprios, estudantes, provinham. Afinal, como já exposto, os jovens começaram, efetivamente, a defender uma reforma universitária mais ampla, e não somente restrita a questões meramente didáticas, a partir do momento em que enxergaram, no ensino superior, a possibilidade de ascensão na carreira e na sociedade.

O que se pretende dizer com isso é que embora tenham os estudantes se solidarizado com as lutas das classes trabalhadoras, eles não o faziam de forma desapegada de seus próprios interesses, o que, de acordo com a conceituação apresentada nesta tese, é uma prática tipicamente populista. Ora, se o movimento estudantil apoiava as reivindicações populares, sem, para isso, abrir mão de seus próprios interesses, o que é isso senão populismo, assim como ele foi conceituado neste tópico?

Obviamente que as intenções dos estudantes nem de longe se aproximavam das estratégias populistas das classes dominantes, mas isso não quer dizer que o populismo não estivesse presente também nos projetos encabeçados pelo movimento estudantil.

De acordo com Cunha (2007, p. 47), o nacionalismo, embora fosse a *“expressão mais elevada da ideologia populista”*, teve uma prática distinta desta última:

“Enquanto o populismo resultou da emergência das massas, traduzindo suas aspirações no bojo do processo de urbanização e industrialização, o nacionalismo emergiu de dentro do Estado, ou em associação com ele, sem ligação especial com as massas, fruto de grupos políticos, tecnocráticos e militares em busca de uma estratégia estatal capaz de fazer frente aos problemas do desenvolvimento. Em comum, tinham ambos a matriz ideológica do compromisso de classes, o povo/a nação como referência política.”

O centro de poder do nacionalismo, assim como no caso do populismo, continuava sendo o governo federal, considerado a instância com privilégios para dirigi-lo, representando os interesses de toda a nação. A institucionalização do nacionalismo ocorreu, efetivamente, durante os governos populistas, quando foi criado, em 1955, no âmbito do Ministério da Educação, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão cuja principal função foi elaborar e difundir a ideologia nacionalista no Brasil até março de 1964. Nesse sentido, é, inclusive, curioso notar que o ISEB tenha sido criado justamente no mesmo momento em que, paradoxalmente, o governo promovia uma aliança entre capital nacional e internacional, cedendo setores econômicos já existentes ou criando novos para as organizações estrangeiras.

A presença da ideologia nacionalista na atuação do movimento estudantil, tanto no campo político quanto educacional, é mais facilmente detectável. Basta observar o já mencionado Programa Nacionalista da UNE, levado a cabo pelas gestões progressistas que retomaram o controle da entidade a partir de 1956, bem como analisar as propostas de reforma universitária defendidas pelos estudantes ao longo dos anos 60, que se pautam, além de outros pontos, pela não interferência dos modelos estrangeiros, principalmente, os norte-americanos, nas mudanças que necessitavam ser efetuadas no ensino superior brasileiro⁴⁹.

O desenvolvimentismo ganhou espaço também no interior do ISEB, que tratou de defini-lo e difundi-lo no País. Composto por intelectuais de diferentes correntes de pensamento⁵⁰, o ISEB continha duas leituras diferentes acerca do desenvolvimentismo, embora houvesse, nesta divergência, uma base ideológica comum, como aponta Cunha (2007, p. 48):

“A heterogeneidade dos quadros do Iseb fazia que ao lado de intelectuais elitistas, como Jaguaribe, para quem as massas deveriam ser ‘conquistadas’ para o desenvolvimento comandado pela burguesia industrial, houvesse populistas radicais, como Vieira Pinto, para quem o desenvolvimento seria o ‘pensamento natural’ das massas, as quais não errariam nem se corromperiam. Mas, apesar das diferenças, havia, nos seus cursos regulares e nas publicações, uma base ideológica comum, o nacional-desenvolvimentismo, identificando na dependência do Brasil diante dos países centrais um obstáculo ao desenvolvimento.”

⁴⁹ Essa concepção de luta pela reforma universitária que se nega a aceitar a interferência norte-americana no debate e na formulação de propostas para o ensino superior brasileiro será tratada no 4º capítulo desta tese.

⁵⁰ Faziam parte do ISEB, intelectuais como Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes de Almeida, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Rolando Corbisier, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Como se pode observar a composição do órgão era muito heterogênea, com a presença de diferentes correntes de pensamento (CUNHA, 2007, p. 48).

O que se conclui com tal exposição é que o nacional-desenvolvimentismo elegia um inimigo comum, tanto a um projeto de desenvolvimento brasileiro liderado pela burguesia industrial, quanto em relação a um projeto encabeçado pelas massas. É desse modo que a ideologia desenvolvimentista auxiliava na obtenção de apoios, hora das classes dominantes, hora das classes menos favorecidas.

Afinal, ao eleger o estrangeiro e seus aliados internos como inimigos, coloca-se o nacional-desenvolvimentismo como algo de interesse de toda a nação, incluindo setores produtivos, classes médias e o proletariado. Ou seja, a *"eliminação do obstáculo externo, bem como a implantação de um capitalismo avançado, pela industrialização, seriam condições do desenvolvimento, integrando os interesses de toda a nação"* (CUNHA, 2007, p. 48).

Essa visão nacional-desenvolvimentista também pode ser facilmente detectada nos projetos do movimento estudantil para a universidade brasileira. Novamente, é válido citar a resistência dos estudantes à interferência estrangeira nos debates sobre a reestruturação do ensino superior como um exemplo da influência da ideologia nacional-desenvolvimentista nas propostas estudantis. Pode-se dizer, inclusive, que o nacional-desenvolvimentismo já estava presente na atuação política dos estudantes mesmo antes de passar a ser difundido pelo ISEB, uma vez que nos anos 30 e 40, os jovens resistiram fortemente às investidas norte-americanas na UNE, conforme foi exposto no Capítulo I.

b) A influência das correntes político-ideológicas presentes no meio estudantil

A presença de tendências político-ideológicas de esquerda na UNE a partir de 1956, com a retomada da entidade por estudantes progressistas, não é novidade. No entanto, não se pode afirmar que uma tendência, hegemônica em determinado período, anulasse a existência de outras; ao contrário, elas coexistiam e se relacionavam no interior da entidade, influenciando as ações políticas e educacionais do movimento estudantil. Nesse sentido, pode-se afirmar, também, que elas tiveram a sua parcela de influência nas concepções e lutas dos estudantes pela reforma universitária. É o que revela José Luís Sanfelice⁵¹: *"As posições teóricas e*

⁵¹ SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 57.

políticas da UNE (...) resultam de acomodações entre as tendências de esquerda ou assim consideradas naquele momento”.

Fato é que, a partir de 1956, houve predomínio de tendências ideológicas de esquerda na UNE⁵². Primeiro, com hegemonia dos estudantes comunistas e socialistas; depois de 1960, já se podia notar a prevalência de estudantes ligados à Juventude Universitária Católica (JUC) e à Ação Popular (AP).

Ao analisar as posições básicas do Partido Comunista do Brasil (PCB)⁵³, em 1956, comparando com as primeiras formulações do movimento estudantil no final da década de 1950 e início de 1960, é possível, mesmo concluir que, nesse período, os comunistas e socialistas prevaleciam no meio estudantil.

Primeiro, a visão do PCB:

“O Comitê Central, após examinar nossa própria experiência e a situação de nosso país que evolui e se modifica com rapidez, e levando em conta ainda a nova situação mundial, conclui que a orientação política de nosso Partido deve ser a mais ampla, flexível e audaz. Nossa atividade deve ser orientada de modo a fazer avançar a unidade de todos os patriotas e democratas em torno de objetivos comuns, tais como:

- 1. Defesa da soberania nacional, por uma política externa de paz, pelo comércio livre e relações amistosas com todos os povos. Defesa e exploração das riquezas naturais. Defesa da indústria nacional, pelo desenvolvimento independente da economia brasileira.*
- 2. Defesa das liberdades democráticas consagradas na Constituição, abolição das discriminações ideológicas e políticas, revogação das leis que ferem as franquias constitucionais. Extensão do voto aos analfabetos, soldados e marinheiros.*
- 3. Melhoria das condições de vida dos trabalhadores das cidades e do campo. Medidas contra a inflação e a carestia da vida. Medidas eficazes de reforma agrária, que favoreçam a posse da terra e meios de trabalho aos camponeses. Redução das taxas de arrendamento da terra; extensão da legislação social ao campo. Melhorias para os municípios e as populações do interior.*

Para levar adiante esta orientação política, o Partido Comunista do Brasil deve estabelecer entendimentos e acordos com todas as forças, correntes de opinião e partidos políticos. Estamos prontos a colaborar com todos os brasileiros que assumem atitude favorável a todas, a algumas ou a uma só

⁵² Já foi mencionado neste capítulo, inclusive, que partidos de esquerda estavam presentes no meio acadêmico, disputando a hegemonia ideológica dos estudantes e, sobretudo, interessadas no controle dos diretórios e centros acadêmicos.

⁵³ Em 1956, o PCB ainda se chamava Partido Comunista do Brasil. Somente a partir de 1962, quando o PCB se dividiu, dando origem ao PC do B, é que ele passou a se chamar Partido Comunista Brasileiro.

das proposições que ora apresentamos. Com este mesmo propósito, estendemos a mão aos dirigentes e adeptos dos diversos partidos políticos. Estamos convencidos de que juntos encontraremos a melhor maneira de afastar os obstáculos que separam brasileiros de brasileiros. O essencial é nos unirmos. As forças patrióticas e democráticas unidas têm condições de fazer prevalecer sua vontade.⁵⁴”

(VINHAS, 1982, p. 165, *apud* SANFELICE, 1986, p. 57, grifo nosso)

Guardadas as devidas proporções – já que o PCB era um partido, cujo objetivo, portanto, era atuar no âmbito da política de modo a influenciar os rumos sociais, econômicos e políticos do Brasil, e a UNE, por sua vez, era uma entidade de representação estudantil, sem cunho partidário, cujas formulações se voltavam para elaboração de um projeto de reforma universitária como parte de uma reformulação da sociedade –, os dois apresentavam concepções semelhantes nesse período, como se pode confirmar comparando a citação acima a trechos extraídos do documentos-síntese do I Seminário Nacional de Reforma Universitária.

No tópico “Realidade Brasileira” da *Declaração da Bahia*, os estudantes assim colocavam as Diretrizes para se mudar a realidade socioeconômica do País:

“I – Promoção do desenvolvimento, entendido como reformulação total da estrutura socioeconômica do País, tendo como conteúdo, no setor econômico:

- a) criação de sólida infraestrutura de indústrias básicas;*
- b) desenvolvimento do sistema de transportes;*
- c) uma reforma agrária que possibilite o desenvolvimento diversificado da produção agrícola;*
- d) eliminação imprescindível das disparidades regionais.*

II – Colocamos na base deste desenvolvimento a ‘promoção da classe operária’, tanto urbana, quanto rural. Para isso, é indispensável superarmos a estrutura econômica liberal-burguesa e elaborarmos um sistema onde a economia anárquica do lucro seja substituída por uma economia planificada, que vise:

- a) a satisfação das necessidades do povo, oferecendo-lhe padrões de vida mais humanos;*
- b) a eliminação da exploração do trabalho humano pelo capital particular e pelo Estado oligárquico e classista;*
- c) a superação da condição proletária, enquanto por este nome se entenda aquele grupo dos que são obrigados a vender seu trabalho em troca de um salário não correspondente ao valor de sua cooperação no processo produtivo;*
- d) a socialização dos setores fundamentais da economia, que geram a alienação do proletariado (rede bancária, indústria de base etc.).”*

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 9, grifo nosso)

⁵⁴ Assim como no caso do movimento estudantil, é possível notar claramente a influência das concepções de populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo no discurso do PCB.

Ainda no tópico “Realidade Brasileira” do mesmo documento, na parte que aborda a “Realidade Política”, encontra-se novamente semelhanças com o discurso dos comunistas:

“NA POLÍTICA NACIONAL:

1. Extensão do direito de voto aos analfabetos.
2. Condenação do regime capitalista, causador de nossa situação de dependência econômica em relação aos Estados Unidos da América do Norte.
3. Uma reforma agrária efetiva, com assistência técnica e planificação, atendendo às necessidades dos camponeses.
4. Mudança de toda estrutura sociopolítica vigente.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 15, grifo nosso)

Como se pode perceber nos trechos grifados tanto do documento do PCB quanto da *Declaração da Bahia*, há mesmo uma semelhança de discurso entre os comunistas e os estudantes, evidenciando a influência ideológica dos primeiros em relação aos últimos, no que tange às formulações do movimento estudantil sobre o ensino superior e a reforma universitária como parte de uma reformulação de toda a sociedade.

A partir de 1961, no entanto, os comunistas e socialistas perderam espaço no movimento estudantil para os militantes católicos da JUC. Não que estes últimos não tivessem uma orientação de esquerda⁵⁵. Sem contar que, muitas vezes, JUC, comunistas e socialistas formavam uma frente única de atuação no âmbito estudantil. Mas, de qualquer forma, tratam-se de grupos distintos. A ascensão do grupo católico ocorreu durante o XXIV Congresso da UNE, realizado em 1961, com a eleição do jucista goiano Aldo Arantes para a presidência da entidade máxima dos estudantes, a partir de uma aliança entre a JUC e comunistas. Essa frente única foi criticada pela Igreja, o que levou a uma crise interna na JUC e à saída de Aldo Arantes desta organização. Sobre o desfecho dessa situação, Fávero (1994, p. 30) esclarece:

“No início de 1962, os militantes da JUC engajados em política reúnem-se em Belo Horizonte, ao lado de jovens profissionais e de estudantes ligados ao jornal Ação Popular, contando também com a participação de alguns intelectuais, políticos e dirigentes da UNE. Dessa reunião sai uma

⁵⁵ É importante ressaltar que, embora tenha surgido da Igreja Católica, que no Brasil apresentava posições historicamente conservadoras, a JUC, “no final da década de 50 e início da década de 60 passou por uma evolução que, de certa forma, acompanhou a convulsão vivida pela América Latina e as transformações da própria Igreja a partir do papado de João XXIII. A JUC procurou orientar-se pelo pensamento dos católicos mais progressistas e participou da movimentação política estudantil. Debatendo os problemas da sociedade brasileira e as diferentes soluções apontadas pelas várias tendências políticas, a JUC chegou a despertar para a questão da revolução brasileira. Em seu Congresso de Dez Anos, realizado no Rio de Janeiro em 1960, aprovou o documento ‘Diretrizes mínimas para o ideal histórico do povo brasileiro’, optando por um ‘socialismo democrático’. Era a vitória da corrente progressista, que passou a exercer razoável influência no movimento estudantil” (SANFELICE, 1986, p. 58).

coordenação com a finalidade de dar os primeiros passos na orientação e organização do movimento, ainda sem nome, o qual, em alguns momentos, aparece sob a denominação genérica de Grupão. No ano seguinte – final de março de 1963 –, realiza-se novo encontro de nível nacional, em Salvador. Nessa ocasião, o movimento recebe o nome de Ação Popular (AP) e aprova-se o seu documento base (...).”

Ora, mas se foi somente a partir de 1963 que a crise se aprofundou, dando origem à Ação Popular, antes disso foi a JUC a organização hegemônica no movimento estudantil e foi a partir de suas concepções, portanto, que foram elaborados os principais documentos relativos à reforma universitária defendida pelos estudantes no início da década de 1960.

Foram os estudantes jucistas, por exemplo, que defenderam a escola pública e gratuita no bojo dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também foram eles que produziram o documento *Reforma Universitária*, durante um encontro realizado em Belo Horizonte, em 1963, que guarda muitas semelhanças com as concepções presentes na *Declaração da Bahia* (1961) e na *Carta do Paraná* (1962), conforme elucida Fávero (1994, p. 32):

“Em sua leitura, podem ser detectadas as seguintes convergências de caráter geral:

- a) a reforma da universidade como parte de uma reforma geral da sociedade brasileira, assumindo-se como órgão de concretização da Revolução Brasileira (p.3) e não como instrumento de dominação, organicamente vinculado à burguesia;*
- b) a nova universidade compromissada com as classes populares, entendidas como o proletariado urbano e rural (p.4);*
- c) o mundo acadêmico como devendo apresentar perfil antidogmático, constante perspectiva crítica e capacidade de reformulação (p.4);*
- d) a universidade como preenchendo a dupla função de transmitir e de produzir cultura (p.7), indicando os caminhos para superação das contradições sociais, não de modo isolado, não como mentora, mas como instância de razão dentre outras que lutam politicamente ao lado das classes populares (p.17).”*

Como se pode perceber, é nítida a presença do pensamento jucista nas concepções do movimento estudantil sobre o ensino superior, provando, mais uma vez, que as correntes ideológicas dominantes no meio estudantil influenciaram, sobremaneira, a luta dos jovens pela reforma universitária.

A crise na JUC, que levou à constituição da Ação Popular (AP), certamente não tem suas raízes apenas na pressão exercida pela Igreja Católica. É preciso considerar que o Brasil passava por um momento de intensa ebulição e de disputa entre dois projetos: o de Jango, com as reformas de base, e o dos conservadores (União Democrática Nacional – UDN, militares, entre outros), que já haviam tentado dar um golpe após a renúncia de Jânio Quadros e continuavam se articulando para derrubar João Goulart. Esse cenário certamente intensificou a participação dos estudantes nos rumos políticos do País e, consequentemente, ampliou a politização e a radicalização no meio estudantil. Daí a explicação para a crise na JUC e a formação da AP, que passou a ter posição hegemônica no movimento estudantil, porque tinha um caráter eminentemente ativista e radical em suas mensagens.

Um exemplo dessa opção mais radical da AP é retratado por Poerner (1995, p. 175):

“A AP sustentava que não existia, no Brasil, um partido revolucionário, do qual ela exigiria os seguintes requisitos: 1) existência de ‘uma ideologia verdadeiramente revolucionária’; 2) ‘ação de presença constante junto à massa’; 3) real participação, no partido, de militantes da ‘extração social dominada’. De acordo com o pensamento da AP, os grupos existentes seriam, então, pré-revolucionários, e tenderiam a se unir, através do trabalho político de agitação, numa entidade autenticamente revolucionária.”

A influência dessa visão “mais radical” da AP pode ser observada no documento *UNE: Luta atual pela Reforma Universitária*, produzido pelo movimento estudantil em 1963, que evidencia, justamente, a passagem da teoria sobre a reforma universitária para uma fase de definição da tática de luta pela reforma, conforme será demonstrado mais à frente.

Como se pôde observar, foi comprovada a influência desses grupos político-ideológicos nas concepções e lutas do movimento estudantil pela reforma universitária. Desse modo, parte-se, agora, para a demonstração da influência que exerceu, também, a conjuntura educacional brasileira do período nestas mesmas lutas e concepções.

c) A influência da conjuntura educacional brasileira na República Populista

Já foi dito que os problemas enfrentados pelo Brasil no âmbito educacional, na década de 1950, intensificaram as mobilizações estudantis a partir de 1956, quando a UNE foi retomada

por estudantes progressistas. No entanto, é preciso ressaltar que essas questões não só deixaram os jovens mais politizados, mas também influenciaram na concepção e na lutas destes pela reforma universitária.

Ocorre que o ensino superior brasileiro não experimentou um crescimento muito significativo após a instituição da organização universitária na década de 1930. Tampouco sofreu reformas de grande magnitude no seu formato. E embora o sistema tenha ganhado corpo, com o desenvolvimento da rede de universidades federais, a criação das primeiras universidades católicas e o surgimento de outras instituições menores, estaduais e locais, o ensino superior ainda não dava conta de absorver toda a demanda proveniente da sociedade nem representava os anseios daqueles que se debruçavam sobre os problemas enfrentados pelas universidades.

Do ponto de vista do acesso à universidade, havia o já mencionado problema dos excedentes, que se agravava ao longo dos anos 50, por conta do aumento da demanda por ensino superior, uma vez que os estudantes viam, pelo menos inicialmente, neste nível de ensino, a possibilidade de ascensão na carreira e na sociedade. Mas esse não foi o único fator que interferiu no crescimento dessa demanda, conforme aponta Cunha (2007, p. 62):

“A transferência das populações rurais para as zonas urbanas fez que elas logo se apercebessem da importância da posse dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo para as transações mais elementares da cidade (...). Desde a localização na trama urbana até as compras em supermercado, há uma infinidade de situações em que ler, escrever e contar (técnicas ensinadas na escola primária) era indispensável. A escolarização das mulheres, em escola pós-primária, ainda rara nos anos 1930, precária na primeira metade dos anos 1940, começou a intensificar-se a partir daí, principalmente no grau médio, impulsionada, primeiro, por motivos ideológicos ligados à promoção da cultura, depois por motivos econômicos ditados pelo ‘investimento’ das camadas médias na prevenção da ‘proletarização’. Não se deve esquecer, também, a prevalência de antigos valores, vigentes desde o século XIX, que apontavam o homem mais escolarizado, o mais sábio, como o capaz de mandar legitimamente, o merecedor de rendas e deferências especiais. Por uns e outros impulsos, a escolarização das mulheres deixou de ser, no período em questão, uma excepcionalidade para se tornar uma exigência inquestionável, concorrendo para intensificar ainda mais, como a pressão demográfica, a elevação dos requisitos educacionais.”

Para responder a essa demanda proveniente do desenvolvimento urbano-industrial, o Estado começou a construir mais salas de aulas nas escolas existentes e a abrir mais escolas. A

velocidade dessa ampliação foi tão intensa que, segundo Cunha (2007, p. 64), “se generalizou, no país, a solução de um mesmo prédio abrigar uma, duas e, às vezes, até três escolas”.

A primeira expansão ocorreu no ensino primário. Em 1940, a população já possuía oportunidades de acesso a este grau de ensino. No entanto, a procura maior era por ginásio, pois este nível possuía um valor maior que os demais, uma vez que a obtenção do diploma ginásial dava acesso ao colégio e, este, por sua vez, ao ensino superior⁵⁶. A demanda pelo ginásio ampliou, portanto, a busca pelo ensino médio. Nesse caso, a pressão não foi apenas pela expansão do ensino secundário, mas também pelo aumento das oportunidades nas escolas profissionais de grau médio.

O Estado Novo promoveu mudanças na estrutura educacional que tiveram continuidade ao longo dos anos 50. No caso do ensino médio, a política traçada por Vargas definiu um sistema dual para este grau de ensino, com um segmento que conduzia diretamente ao ensino superior e um ramo profissional, que não permitia acesso à universidade, a não ser que fossem cumpridas exigências curriculares adicionais⁵⁷. Sem contar que aqueles formados no ginásio podiam se matricular nas escolas técnicas, mas os diplomados nos cursos profissionais do primeiro ciclo não podiam ingressar no colégio secundário, sem antes cumprirem uma complementação curricular.

Isso quer dizer que, para chegar ao ensino superior, os estudantes tinham que vencer barreiras elevadas. Na tentativa de solucionar esse impasse, o Estado procurou adotar medidas que permitissem a equivalência dos cursos profissionais com os secundários⁵⁸, de acordo com o exposto por Cunha (2007, p. 67 e 68):

“A primeira medida foi a lei 1.076, de março de 1950, a primeira das ‘leis de equivalência’, assim chamada porque assegurava o direito de matrícula nos cursos clássico e científico (segundo ciclo do ensino secundário) aos egressos dos cursos comercial, industrial e agrícola do primeiro ciclo,

⁵⁶ Essa realidade é verificada sobretudo em São Paulo e nos estados mais urbanizados, onde a industrialização foi mais intensa. Pode-se dizer, com isso, que em outros casos, ainda era o acesso à escola primária a principal demanda da população.

⁵⁷ Ainda assim, cumpridas essas exigências, o acesso ao ensino superior era limitado a cursos previamente fixados, uma vez que o ensino profissionalizante tinha um currículo mais específico, voltado a algumas áreas de conhecimento e/ou técnicas.

⁵⁸ Essa medida foi adotada no segundo governo Vargas (1950/54).

estabelecendo, entretanto, como restrição, a aprovação em exames das disciplinas do ginásio não estudadas naqueles cursos. Os concluintes do primeiro ciclo do ensino normal continuavam podendo se candidatar apenas ao segundo ciclo do mesmo ramo. A lei ia mais além e determinava a ‘equivalência’ do diploma de conclusão dos cursos técnicos comerciais ao segundo ciclo do secundário. Os portadores daqueles diplomas, até então, somente podiam se candidatar aos cursos superiores definidos como diretamente relacionados ao comercial técnico. A partir dessa lei, podiam se inscrever nos exames vestibulares de quaisquer cursos superiores.”

Com as mudanças provocadas por essa lei, o acesso ao ensino superior deixou de ser limitado aos estudantes provenientes do grau secundário e passou também a abranger aqueles oriundos dos segmentos profissionais e do ensino comercial.

A lei 1.821, de março de 1953, ampliou ainda mais o acesso ao ensino superior, quando permitiu que os egressos do segundo ciclo dos cursos industriais, agrícolas e normais se inscrevessem nos exames vestibulares. No entanto, o decreto que a regulamentou – Decreto 34.330, de outubro de 1953 –, restringiu essa amplitude anunciada pela lei, já que estabeleceu os cursos aos quais os estudantes provenientes do ensino profissional poderiam se candidatar, limitando, portanto, o acesso amplo destes ao ensino superior. Ou seja, apenas os jovens que concluíam o segundo ciclo do ensino secundário podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior.

Em 1957, outra lei foi sancionada, permitindo, também, aos concluintes dos cursos de formação de oficiais das políticas militares o direito de se candidatar a qualquer curso superior. Isso ocorreu porque, assim como os jovens das camadas médias, os graduados das Forças Armadas também tinham o anseio da ascensão social via universidade.

Apesar de todas essas iniciativas, a “lei de equivalência” só passou a existir, verdadeiramente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. E mesmo depois dela e do aumento das oportunidades de escolarização no ensino médio, provocada também pela criação de novas escolas e ampliação das vagas, o acesso ao ensino superior não foi facilitado, como esclarece Cunha (2007, p. 71):

“(...) elas [as escolas de ensino médio] não tinham todas o mesmo currículo (embora tivessem disciplinas comuns) nem ofereciam ensino de mesma qualidade, nem, ainda, recebiam estudantes de idêntica formação prévia e motivação. Por isso, mesmo que os certificados de conclusão da escola de

grau médio permitissem inscrição nos concursos vestibulares de quaisquer cursos superiores, como veio a acontecer após 1961, as chances de aprovação estavam desigualmente distribuídas.”

Ou seja, ampliava-se as oportunidades de acesso por meio de medidas legais, mas se restringia o ingresso efetivo no ensino superior, por conta das disparidades na qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino médio. Assim, o vestibular passou a ser a nova e grande barreira que separava o estudante da universidade; barreira esta que precisava ser atenuada, havendo propostas, inclusive, de sua supressão.

Nos primeiros meses da promulgação da LDB, o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, por meio do parecer 58, de 1962, a não-interferência nos exames vestibulares, cujas regras ficariam sob a responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior, cabendo ao CFE apenas estabelecer regras gerais a serem seguidas. Além disso, o parecer determinou que os exames vestibulares tinham como função classificar os candidatos ao ensino superior até o limite de vagas existentes.

Tal iniciativa gerou reações de estudantes e professores da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que, em resposta, conseguiram aprovar na congregação desta escola a proposta de vestibular classificatório. Cunha (2007, p. 73 e 74) explica porque esta iniciativa foi aprovada:

“O critério classificatório conciliava a pretensão docente de não transigir com a redução do nível de exigências intelectuais, com os imperativos da prática política populista, voltada para a facilitação do ingresso das camadas médias no ensino superior.”

Outros grupos, dentre eles, o movimento estudantil, propunham a supressão dos exames vestibulares como forma de acabar com essa barreira de acesso ao ensino superior. Entretanto, o parecer nº 324, de 1963, do Conselho Federal de Educação, enterrou essa possibilidade.

Fato é que as iniciativas para a minimização das barreiras para o acesso ao ensino superior – aliada à visão de que este último facilitava a ascensão social dos estudantes provenientes das camadas médias; ao problema dos excedentes, já existente desde o início dos anos 50 e não

solucionado nem por meio de leis nem pelas federalizações iniciadas em 1945⁵⁹; e ao progressivo barateamento das taxas cobradas pelas escolas públicas, que chegaram, no início dos anos 50, à gratuidade total – ampliaram, expressivamente, a demanda por este nível de ensino.

Com o intuito de atender a essa demanda, não faltaram projetos governamentais de expansão das vagas no ensino superior, segundo relata Cunha (2007, p. 74 e 75):

“O Plano Trienal de Educação (1963/65) previa investimentos generosos para implantação de cursos paralelos aos existentes, nas escolas de medicina, mediante o aproveitamento dos livre-docentes e da instituição do regime de tempo integral, com o objetivo de se duplicarem as matrículas nas primeiras séries. A ambição desse projeto duplicador foi amplamente sobrepujada pelo arrojo de um decreto de Goulart, assinado um mês antes de sua deposição. O decreto 53.642, de fevereiro de 1964, instituiu um Programa Nacional de Expansão das Matrículas (...) que previa a duplicação das vagas no primeiro ano dos cursos superiores das áreas de saúde e tecnologia. Os estabelecimentos de ensino que se propusessem a duplicar as vagas deveriam submeter ao MEC um plano que apresentasse a destinação dos recursos financeiros pretendidos e os processos a serem utilizados, já adiantados os seguintes: duplicação de turmas pela utilização, em horários diferentes, das instalações e equipamentos existentes; pleno emprego dos professores existentes e contratação de novos. A duplicação de vagas seria completada por outra medida visando ao aproveitamento mais completo das vagas já existentes, já que ‘ponderáveis contingentes de alunos’ vinham sendo excluídos pela exigência de nota mínima nos exames vestibulares. O decreto determinava que o MEC deveria empenhar-se para que as escolas superiores, com vagas ociosas, tanto as oficiais quanto as particulares, realizassem, ainda em 1964, um novo concurso, segundo o critério classificatório, sem exigir nota mínima.”

Este programa foi suspenso depois do golpe civil-militar de 31 de março e não foi retomado. No entanto, concomitante a ele, houve o processo de unificação dos vestibulares, cuja primeira experiência, na prática, ocorreu no início de 1964. A intenção desta iniciativa era, também, a de eliminar barreiras de acesso ao ensino superior, já que, segundo o governo, a unificação dos vestibulares reduziria as despesas financeiras dos candidatos com taxas de inscrição e deslocamentos para prestar os exames, além de eliminar a possibilidade de surpresas, como a coincidência de datas das provas.

⁵⁹ SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. 29 f. Documento de trabalho. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. NUPES-USP, 08/1991.

Considerada uma das grandes barreiras de acesso ao ensino superior antes de 1950⁶⁰, a questão da gratuidade não teve tanto peso nos debates sobre a educação nos anos 50 e início dos anos 60, uma vez que as taxas de mensalidade cobradas pelas instituições públicas de ensino superior baratearam progressivamente, chegando, no início dos anos 50, à gratuidade total⁶¹, como explica Cunha (2007, p. 77):

“Sem alarde, sem lei, decreto, portaria ou parecer que abolisse as taxas nas escolas superiores oficiais, elas foram sendo mantidas em seu valor nominal até que, corroídas pela inflação, já não valia a pena cobrá-las, por ínfimas que eram.”

A partir do exposto, pode-se perceber que não houve uma política efetiva do governo federal para a eliminação das mensalidades. Houve, sim, uma deterioração dos valores destas últimas até chegar à gratuidade. Outro fato que demonstra a ausência de uma política federal neste sentido é o parecer 67 do Conselho Federal de Educação, de novembro de 1962, que não reconhecia a legitimidade da gratuidade ampla do ensino superior nas instituições públicas e continuava defendendo o exposto na Constituição de 1946, que era a gratuidade apenas para estudantes desprovidos de recursos para financiar seus estudos. Por essa razão, apesar de não ocupar um lugar central nas discussões sobre o ensino superior a partir de 1950, a questão da gratuidade era acompanhada de perto pelos seus defensores, sobretudo o movimento estudantil, que continuava a defendê-la como essencial para a democratização do acesso à universidade ao longo dos anos 50 e 60.

Com a eliminação das mensalidades, houve, conseqüentemente, um aumento da participação do Estado, sobretudo do governo federal, no financiamento das instituições de ensino superior. Muitas das escolas superiores mantidas, até então, por estados, municípios ou pela

⁶⁰ O ensino superior, mesmo o público, sempre foi pago pelos estudantes, desde o início do século XIX. A própria Constituição de 1946 versava que o ensino superior oficial (público) era gratuito apenas para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos para provê-lo (CUNHA, 2007, p. 76).

⁶¹ A questão da gratuidade do ensino superior só volta a ter um lugar de destaque na pauta de discussões, principalmente do movimento estudantil, após o golpe de 1964, quando se iniciou uma vertiginosa expansão das instituições particulares de ensino superior, por conta da política adotada pelo regime civil-militar, que privilegiava a iniciativa privada, e também pelas intenções do governo, de estabelecer cobrança de anuidades àqueles que tivessem condições de custear seus estudos e de transformar as universidades em fundações, conforme se verá no capítulo IV.

iniciativa privada passaram a ser custeadas com recursos federais, potencializando o processo de federalizações iniciado em 1945⁶².

Embora esse movimento de federalizações tenha se intensificado a partir de 1950, o Conselho Federal de Educação (CFE) se opunha a essa política, justificando tal posição pela insuficiência de recursos do governo federal. Para o CFE, nenhuma federalização deveria ocorrer enquanto as despesas da União com esse grau de ensino fossem superiores às dotações orçamentárias. Sobre isso, Cunha (2007, p. 78 e 79) esclarece:

“No Plano Nacional de Educação essa posição já tinha sido firmada. A LDB determinava que o CFE elaborasse um Plano de Educação prevendo a aplicação dos recursos dos fundos nacionais dos ensinos primário, médio e superior. Em setembro de 1962, o CFE entregou o plano ao ministro da Educação, cobrindo o período 1963/70, fazendo coincidir a data limite com a dos compromissos internacionais assinados no âmbito da Aliança para o Progresso. No que dizia respeito ao ensino superior, esses compromissos estabeleciam para 1970 a meta de matricular pelo menos a metade dos que terminassem o grau médio e de estender o regime de tempo integral a pelo menos 30% de professores e alunos. No entanto, o texto do plano dizia que os recursos previstos para o Fundo Nacional do Ensino Superior eram insuficientes até mesmo para manter o sistema funcionando, ainda mais para propiciar o atingimento daquela meta. Diante dessa situação, o CFE recomendava apenas o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, alertando para que não se criassem novas escolas ou universidades federais, mas que se procurasse aumentar as matrículas por ganhos de produtividade (...)”.

Fato é que, com apoio ou não do CFE, as federalizações continuaram, aliando-se às outras iniciativas que visavam à redução das barreiras de acesso ao ensino superior. E essas ações do governo para ampliar a oferta, somadas aos fatores geradores de demanda por esse nível de ensino – já mencionados anteriormente –, levaram a um intenso crescimento das matrículas ao longo dos anos 50 e início dos 60, como aponta Cunha (2007, p. 79):

“De 27.253 estudantes, em 1945, passou-se a 142.386, em 1964, ou seja, um crescimento anual linear de 12,5%. Foi a ampliação das matrículas nas escolas públicas existentes e a criação de novas que responderam pela maior parte dessa expansão.”

A maior parte dessa expansão, portanto, foi absorvida pelo sistema público de ensino superior, que, em 1964, respondia por 61,3% matrículas neste nível de ensino.

⁶² Em 1950, surgiu a Lei 1.254, que federalizava estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, municípios e por particulares.

As federalizações não só intensificaram o número de matrículas como também favoreceram a aglutinação de escolas isoladas mantidas pelo governo federal em universidades. Nos últimos dez anos da república populista, o ensino superior já estava organizado predominantemente de forma universitária⁶³. Em 1964, já havia 39 universidades no País.

Apesar do aumento da oferta de vagas no ensino superior e das outras iniciativas que visavam à eliminação das barreiras de acesso a este grau de ensino, não foi possível equalizar essa oferta com a demanda existente. Ou seja, mesmo após 1964, o problema dos excedentes ainda estava presente na pauta de discussões sobre o ensino superior, e os seus desdobramentos serão vistos mais adiante.

Como se pode perceber, eram agudos os problemas enfrentados pelo ensino superior brasileiro na década de 1950 e início dos anos 60. Embora iniciativas tenham sido adotadas pelo governo federal no sentido de atender às demandas crescentes por esse nível de ensino, essas ações não foram suficientes para solucionar esse impasse, nem para responder aos anseios daqueles que se debruçavam sobre a temática da educação no Brasil. E o movimento estudantil, que, nesse período, já estava completamente envolvido na discussão e na luta por uma reforma universitária, certamente foi influenciado por essa conjuntura.

Isso quer dizer que os problemas do ensino superior estavam, portanto, presentes nos debates do movimento estudantil sobre a reforma universitária neste período, justificando a decisão de incluir a conjuntura educacional brasileira na República Populista como fator de influência nas concepções e lutas estudantis voltadas para o ensino superior.

No entanto, essa relação só ficará mais evidente no próximo tópico, no qual será abordada a evolução destas concepções e lutas e, conseqüentemente, aparecerão, nos documentos elaborados pela UNE, o debate sobre os problemas aqui mencionados e as propostas dos jovens para solucioná-los.

⁶³ A participação das universidades no total das matrículas era de 65% em 1964.

2.2.1. A defesa da escola pública e a luta contra a LDB

A luta do movimento estudantil contra o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não só favoreceu a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária como também marcou uma etapa da evolução da concepção que os estudantes tinham sobre a forma de viabilizar a reforma universitária.

Como já foi mencionado no início deste capítulo, o debate em torno da LDB durou 13 anos até que a Lei fosse aprovada em 20 de dezembro de 1961. Ele se iniciou em 1948, quando o então Ministro da Educação do governo Dutra, Clemente Mariani, cumprindo a determinação constitucional de elaborar uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, organizou uma comissão⁶⁴ para redigir um anteprojeto da lei para ser enviado ao Congresso.

Além de fazer uma crítica combativa à política educacional do Estado Novo, por acreditar que esta última ia no sentido contrário à democracia a ser construída no Brasil, o anteprojeto defendia a abertura de oportunidades educacionais, a partir da concepção de que *“a educação [era um] direito de todos, assegurado pela escola pública obrigatória e gratuita”*⁶⁵ (CUNHA, 2007, p. 94). O projeto também defendia que a estrutura da burocracia educacional fosse descentralizada, ou seja, previa a organização de um sistema que contasse com a participação dos estados e municípios na criação e gestão de escolas de todos os graus de ensino.

No âmbito do ensino superior, o anteprojeto buscou modificar a rigidez do Estatuto das Universidades de 1931 e abordava os seguintes pontos, principalmente: 1) a faculdade de Filosofia deveria ser considerada o centro da universidade; 2) a universidade deveria gozar de

⁶⁴ Segundo Cunha (2007, p. 93), nesta comissão, estavam representadas as principais correntes de pensamento no campo educacional, destacando-se antigos liberais como Almeida Junior, Joaquim Faria Góes Filho e Celso Kelly. Embora também tenham sido nomeados para compor a comissão, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo não participaram do grupo. No entanto, ambos responderam a consultas dos demais membros.

⁶⁵ No anteprojeto, a gratuidade total das escolas públicas seria, inicialmente, apenas no grau primário; no ensino médio e superior, a gratuidade só estava prevista àqueles que comprovassem insuficiência de recursos para prover seus estudos. Entretanto, o anteprojeto previa uma redução progressiva das mensalidades, até a sua extinção total nas escolas oficiais.

autonomia didática, administrativa e financeira⁶⁶; 3) a expansão do ensino superior privado se daria de forma subordinada, isto é, a criação de escolas privadas só seria reconhecida se não fizesse concorrência com as instituições públicas existentes; 4) a ampliação de oportunidades no ensino superior deveria se dar considerando a manutenção da qualidade do ensino; 5) a seleção dos candidatos ao ensino superior, que também considerava a manutenção da qualidade do ensino, deveria se dar por meio de concurso de admissão ou pela aprovação no colégio universitário, permitindo o acesso somente àqueles que tivessem nível intelectual e aptidões adequadas; e 6) a participação dos estudantes no poder da universidade se daria com a presença de representantes dos alunos no Conselho Universitário⁶⁷.

O anteprojeto foi encaminhado ao Congresso, onde recebeu duras críticas, sobretudo dos defensores da política educacional conservadora do Estado Novo e do setor privado. Um parecer do deputado Gustavo Capanema⁶⁸ foi suficiente para frear o andamento do anteprojeto, que ficou “esquecido” nos arquivos do Congresso por vários anos, até a questão ser retomada na segunda metade dos anos 50, sob a égide do embate escola pública *versus* escola privada. Cunha (2007, p. 103) explica como se deu essa polarização ideológica:

“Os educadores liberais, inseridos na burocracia do Estado, defendiam o anteprojeto de 1948 e outros que lhe seguiram, na mesma direção, almejando a reforma da educação escolar, conforme os paradigmas norte-americanos, simpáticos, em geral, ao projeto de desenvolvimento capitalista autônomo delineado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb): a concepção da escola pública propulsora do progresso e propiciadora da redistribuição dos indivíduos pela escala social (no dizer de Anísio Teixeira, endossado por Mariani) ajustava-se como uma luva à concepção do desenvolvimento do país, conduzido pelo Estado, em benefício da nação, aliando o proletariado à burguesia industrial, contra o atraso, a antinacão, isto é, o latifúndio e o imperialismo. O resultado do apoio às posições liberais, por estudantes e intelectuais, fez que o ‘esquerdismo’ destes fosse logo estendido àquelas, numa tática de conformação do quadro de alternativas que acabou trazendo para a defesa do privatismo setores ainda indecisos.”

⁶⁶ Embora o anteprojeto defendesse a autonomia, houve uma conciliação neste ponto e surgiu o conceito de “liberdade vigiada”, isto é, apesar de reduzir o controle do Estado, o Conselho Nacional de Educação continuaria tendo o poder de aprovar ou não os estatutos dos estabelecimentos de ensino superior e de reconhecer ou não seus cursos.

⁶⁷ Cunha (2007, p. 98) ressalta que, neste ponto, o anteprojeto era mais vago que as disposições do Estatuto de 1931, uma vez que não falava que o presidente do Diretório Central dos Estudantes teria direito a voz e voto no Conselho Universitário, mas apenas mencionava a presença de representação estudantil neste último.

⁶⁸ Gustavo Capanema era a principal figura da política educacional estadonovista.

Definidas as posições ideológicas, os privatistas deram início à sua ofensiva no legislativo. O deputado e líder da ala direita da UDN, Carlos Lacerda – juntamente com Perilo Teixeira – apresentou um substitutivo ao anteprojeto de 1948 que, claramente, privilegiava as iniciativas do setor privado na educação.

De outro lado, iniciava-se a *Campanha de Defesa da Escola Pública*, provavelmente estimulada pelo Manifesto dos Educadores, redigido por Fernando Azevedo e publicado em 1º de julho de 1959, que contestava o substitutivo de Lacerda. A campanha consistiu na produção e publicação de inúmeros artigos em jornais e revistas e culminou na realização de uma Convenção Estadual em São Paulo, em maio de 1960, de onde saiu uma *Declaração de Princípios*, que foi difundida por uma Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública.

O movimento estudantil, que a essa altura já havia se engajado no debate sobre a LDB, participou ativamente da campanha, produzindo e divulgando uma série de artigos em defesa da escola pública – conforme já se mencionou no início deste capítulo – e promovendo encontros para debater o projeto da LDB, como relata Cunha (2007, p. 108):

“Nos congressos da UNE e das UEEs não faltavam teses a respeito das diretrizes e bases da educação nacional e, no Rio de Janeiro, faziam-se comícios-relâmpago em lugares e horários de concentração popular. A escola pública foi amplamente defendida na campanha pela eleição do General Lott à presidência da República, não sendo poucos os estudantes que, após participarem dela, vieram a integrar o Centro Popular de Cultura, da União Nacional dos Estudantes.

A UNE chegou a projetar uma “marcha sobre Brasília” para pressionar o Congresso Nacional, não realizada por não contar, para isso, com o apoio do presidente Jânio Quadros, favorável, aliás, à tese da ‘liberdade de ensino’⁶⁹ que se mostrava predominante na Câmara e no Senado.”

Na *Declaração da Bahia*, também há vários trechos criticando e refutando a nova proposta da LDB. Um desses trechos esclarece a visão dos estudantes de que o projeto da LDB não estava em consonância com as mudanças necessárias para o Brasil e o ensino superior brasileiro:

“O projeto de Diretrizes e Bases da Educação visa apenas a oficialização da situação do ensino no Brasil. Entre em profunda contradição com a necessidade de atual reformulação da estrutura do ensino em nosso país. Este projeto em nenhum momento atende aos pontos fundamentais da realidade brasileira: o desenvolvimento econômico, a democratização do

⁶⁹ A liberdade de ensino era justamente o que defendia o substitutivo de Carlos Lacerda. Portanto, Jânio estava claramente do lado daqueles que privilegiavam o ensino privatista.

ensino, o planejamento global da educação, a erradicação do analfabetismo e outros aspectos estruturais.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 13)

Com essa perspectiva, o documento definia como uma das ações necessárias no setor educacional a rejeição total do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação e a elaboração de outro projeto, que atendesse *“concretamente às exigências e necessidades do povo brasileiro, aproveitando-se dos estudos efetuados por entidades estudantis, por professores e técnicos”* (UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 15).

Na *Declaração da Bahia* (UNE, 1961, p. 31), os estudantes também se pronunciaram contra os artigos 78 e 80 do projeto da LDB, que tratavam, respectivamente, da participação dos alunos no governo da universidade e da autonomia e administração da universidade:

“Considerando que o projeto de Diretrizes e Bases da Educação, no que tange à representação de alunos e à autonomia da Universidade em seus diversos aspectos, não atende absolutamente aos mínimos reclamos de todo o povo brasileiro, interpretados pelo I Seminário Nacional de Reforma Universitária, no que toca à democratização da Universidade – somos portanto de parecer que o projeto, pelo menos no que se refere ao assunto aqui estudado, deve ser rejeitado e reestudado.”

Ao final do documento (UNE, 1961, p. 36 e 37), foi reproduzida uma moção ao projeto da LDB – elaborada pelos estudantes e destinada aos poderes legislativo e executivo –, que demonstra claramente a oposição estudantil a este projeto, e a concepção dos jovens, naquele momento, sobre as mudanças necessárias no ensino superior, de modo que este se tornasse mais democrático e condizente com a conjuntura social, política, econômica e cultural do País:

“Dentre os problemas nacionais de maior gravidade, pelas repercussões negativas que tem sobre a vida do país, salientamos a situação calamitosa do ensino, em seus diversos níveis. Em face das exigências criadas com as transformações econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira, quando a nação entra em sua etapa de civilização científica, torna-se cada vez mais evidente a configuração estrutural negativa do sistema tradicional do ensino.

Conscientes de nossas responsabilidades, reunimo-nos neste momento em Seminário Nacional de Reforma Universitária. As contribuições positivas deste Seminário correm o risco de serem postas de lado, exatamente no instante em que os problemas se tornam mais agudos e impõem soluções urgentes. O projeto sobre as Diretrizes e Bases da Educação, ora em tramitação, não atende àquelas exigências das transformações econômicas, sociais e culturais do país, pois revigora muitos aspectos negativos do

sistema tradicional e obsoleto de ensino, preservando o seu caráter seletivo e antidemocrático. Nosso país apresenta-se com um vasto índice de analfabetismo, característica marcante dos países subdesenvolvidos. A atual verba governamental destinada à educação não satisfaz nem às exigências da erradicação do analfabetismo, que o país exige.

Conscientes da nossa situação de universitários privilegiados, manifestamos veementemente contra o Projeto de Diretrizes e Bases, por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas do setor educacional. O nosso protesto, longe de constituir mera expressão verbal de repúdio, confirmar-se-á por um movimento de opinião pública, a partir das entidades estudantis, no sentido de se esclarecer o nosso povo sobre os obstáculos que a aprovação do projeto trarão para a nossa educação.

Nestes termos, não poder outra a posição da juventude brasileira, que a de exigir rejeição total e veto ao atual projeto de Diretrizes e Bases, de maneira a possibilitar, pelo reexame do assunto, que seja incorporada à futura Lei Básica do Ensino os princípios verdadeiramente reformadores e capazes de fazer de nossa Universidade aquela instituição reclamada pelo povo brasileiro.”

Apesar de toda a mobilização contra o substitutivo de Lacerda, tanto o Congresso quanto alguns setores da sociedade civil estavam favoráveis aos defensores da escola particular. Tanto que, após a apresentação do substitutivo de Lacerda, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara construiu um outro projeto, que conciliava o projeto de 1948 com os dispositivos privatistas, que foi aprovado em janeiro de 1960 na Câmara, com poucas mudanças, e em agosto de 1961 no Senado, que alterou a sua forma, mas preservou as principais orientações. Enfim, em dezembro de 1961, João Goulart sancionou a LDB, sem, no entanto, plenos poderes para vetar os pontos da lei que eram criticados por aqueles que apoiaram a sua posse, já que assumira o poder sob o regime parlamentarista. Na ocasião, a UNE se pronunciou, lamentando o sancionamento da lei:

“A UNE não pode esconder a sua decepção diante do sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases, ainda privatista no seu estilo e forma, e por isso lesiva aos interesses populares que só poderão ser atendidos pela Escola Pública, gratuita e democrática. Sua Diretoria, no entanto, envidou todos os esforços para manter contatos com o Presidente da República para expor suas posições e expressar seu veto total a determinados itens do projeto. Não sendo atendida pelo Presidente no dia 19 de dezembro, a UNE não pôde expressar seu ponto de vista e, assim, viu sancionada no dia 20 do mesmo mês a atual lei, que repudiamos pelos motivos acima expostos. A UNE no entanto continuará na luta pela democratização do ensino, pela Reforma Universitária e pela Escola Pública.”⁷⁰

⁷⁰ UNE. **Resoluções do Conselho da UNE**. Rio de Janeiro: Editora Universitária/UNE, 1962, p. 11.

E foi justamente o que o movimento estudantil fez. Apesar da decepção, deu continuidade à sua luta contra a LDB, em defesa de uma reforma universitária que privilegiasse a escola pública, a democratização do ensino e fosse viabilizada em conjunto com a reformulação de toda a sociedade brasileira.

No II Seminário Nacional de Reforma Universitária da UNE, realizado em março de 1962, foi produzida a *Carta do Paraná*, que incluiu, nas formulações estudantis sobre a reforma universitária, inúmeras críticas à LDB aprovada no final de 1961. No tópico “Análise Crítica da Universidade Brasileira”, o documento retomou a questão da autonomia universitária, discordando do artigo 84 da LDB, que concedia ao Conselho Federal de Educação o poder de suspender, por tempo indeterminado, a autonomia de qualquer universidade que infringisse esta Lei ou os próprios estatutos:

“Em nosso entender, isso é uma inversão – os estatutos é que devem estar pautados numa lei e no princípio de autonomia, e nunca o princípio compreendido, limitado, e talvez até deturpado, dentro dos estatutos das universidades”.

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 64)

Neste mesmo documento, os estudantes também rejeitaram a indicação de reitor por lista tríplice para aprovação ou escolha pelo Governo, nas universidades oficiais (art. 80, § 2, letra b), defendendo que a Congregação, composta por professores, alunos e funcionários elege-se o reitor a ser nomeado pelo presidente.

Com relação à presença dos estudantes na direção das universidades, a *Carta do Paraná* reivindicava a regulamentação desta participação – que ficou muito vaga no texto da LDB (art. 74) –, considerando-a fundamental para que se promovesse, verdadeiramente, a democratização universitária.

No tópico “Síntese Final: Esquema Tático de Luta Pela Reforma Universitária”, a *Carta do Paraná* (UNE, 1962, p. 82) definiu como o projeto de reforma universitária defendido naquele momento pelos estudantes deveria tratar a LDB:

“Acreditamos, assim, ser dever de uma autêntica política de RU – a visão, simultânea, de duas perspectivas frente à Lei de Diretrizes e Bases: em primeiro lugar, um aproveitamento tático das ambiguidades ou ecletismos que a referida Lei apresenta, no sentido de conseguirmos certas modificações parciais da estrutura universitária e que constituem momentos

necessários, na luta pela transformação global; em segundo, uma luta sem trégua pela derrubada da lei, luta ligada a todo o processo de lutas pelas reformas de base necessárias à libertação nacional.”

Como se pode perceber no trecho supracitado, o movimento estudantil, em 1962, continuava defendendo uma reforma universitária como parte da reformulação de toda a sociedade, mas, a partir daquele momento, associada às demais reformas de base. E no bojo desta concepção, estava a luta contra a LDB, encarada como essencial para viabilizar as mudanças que consideravam necessárias no ensino superior.

No texto final da *Carta do Paraná* (UNE, 1962, p. 96), os estudantes novamente expressaram a sua rejeição à LDB – por considerá-la inadequada ao objetivo estudantil de democratização da universidade – e sinalizaram a continuidade da luta contra esta última:

“Votada pelo Congresso e sancionada pelo governo, eivada de erros técnicos, inspirada por um espírito classista e antidemocrático, pela manutenção do que é arcaico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por suas falhas gritantes, exige do estudante brasileiro prosseguimento nas suas reivindicações.”

Tanto continuaram a sua luta contra a LDB, que o documento “UNE: Luta Atual pela Reforma Universitária”, de 1963, trouxe um projeto de Emenda à Constituição e outro de alteração da Lei de Diretrizes e Bases a ser encaminhado ao Congresso. A justificativa dos estudantes para tal iniciativa era remover os entraves, presentes tanto na Constituição quanto na LDB, que inviabilizavam a reforma universitária defendida pela UNE.

“(...) as medidas concretas de reforma e democratização do ensino superior esbarram constantemente em obstáculos, tais como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários, e tantos outros, característicos de uma legislação anacrônica, embora recente. A luta, essencialmente, é pela democratização da Universidade, o que de imediato significa a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade brasileira; mas é indispensável remover os obstáculos mencionados, como condição de novos progressos na reforma da Universidade.

Por isso se fixou para o movimento universitário, de forma impositiva, a necessidade de afastar os obstáculos legais à democratização da Universidade. Ora, tais obstáculos se encontram tanto na Constituição Federal, como a vitaliciedade da cátedra, quanto na Lei de Diretrizes e Bases, com as condições legais do ensino superior. Daí, que o Seminário de Belo Horizonte tenha cuidado de elaborar uma projeto de Emenda Constitucional e outro, de substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases (...).”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 115)

Com isso, o movimento estudantil estava dizendo, portanto, que o seu objetivo final e prioritário, em relação à luta contra a LDB, era viabilizar uma reforma universitária de acordo com os anseios sociais de democratização do ensino superior. Tal afirmação é corroborada em outro trecho do mesmo documento (UNE, 1963, p. 115):

“(...) os pontos constantes nos projetos de Emenda Constitucional e de Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases foram selecionados para se tornarem, em plano nacional, objeto das campanhas prioritárias pela Reforma Universitária.”

Segundo os próprios estudantes enumeraram no documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária” (UNE, 1963, p. 117 e 118), o Substitutivo à LDB tratava de quatro pontos principais: 1) a cátedra vitalícia, que deveria ser substituída *“pelo regime de carreira do professor, com novas formas de seleção para o acesso ao magistério e promoção (art. 75 do Substitutivo), e criação concomitante do sistema de departamentos (art. 72)”*; 2) o exame vestibular, que deveria ser extinto, *“substituindo-o, quando necessário, por exames de classificação, e não eliminatórios (art. 69, 1; art. 70), propondo-se também a criação de Colégios Universitários (art. 80, § 2º)”*; 3) verbas universitárias, com a sugestão de criação de *“todo um sistema novo e novas diretrizes para a distribuição e aplicação”* dessas verbas (art. 83), de modo a racionalizar os recursos e impedir a canalização excessiva destas *“para gastos suntuosos e dispensáveis”*; e 4) a participação estudantil nos órgãos colegiados das universidades, com a proposta de que ela fosse, *“no mínimo de um terço (art. 79)”* e que se eliminasse as ambiguidades que tratavam das limitações ao direito de voto dos representantes estudantis⁷¹.

Além de apontarem os problemas e ambiguidades presentes no texto da LDB, os estudantes definiram, também, como o projeto de Substitutivo deveria ser encaminhado e como se daria a luta pela sua aprovação:

“Os projetos comentados devem ser encaminhados ao Congresso Nacional no início do ano de 1964. Escusa lembrar que não serão pequenas as resistências a sua aprovação, escusa recordar que eles não serão aprovados sem intensa luta do movimento universitários e de todas as outras forças populares.”

(UNE. Luta Atual pela Reforma Universitária, 1963, p. 119)

⁷¹ No documento “UNE: Luta Atual pela Reforma Universitária”, constam os textos da, então, vigente LDB, bem como os novos textos sugeridos pelo movimento estudantil para estes quatro pontos. Nesse sentido, indica-se a leitura detalhada de todo o Substitutivo, que consta nos Anexos desta tese.

Quanto à luta que deveria ser empreendida pelo movimento estudantil, de modo a aprovar a Emenda Constitucional e o Substitutivo à LDB e, assim, viabilizar a reforma universitária, os estudantes definiram três estratégias, neste mesmo documento (UNE, 1963, p. 119 e 120): 1) a promoção de amplas discussões sobre esses projetos por parte de todos os universitários brasileiros, professores, autoridades educacionais, parlamentares e trabalhadores; 2) a criação de comissões de estudos em todos os diretórios acadêmicos, diretórios centrais de estudantes e uniões estaduais de estudantes, para orientar e executar a divulgação e o debates desses projetos; e 3) mobilização intensa, em todas as suas formas possíveis, incluindo assembleias, abaixo-assinados, manifestações de apoio, contatos, telegramas, manifestos, panfletos, passeatas e comícios.

Diante do exposto neste tópico, fica evidente que a primeira fase da concepção de reforma universitária do movimento estudantil estava voltada à defesa da escola pública e à democratização do ensino superior, tanto do acesso à universidade quanto em relação à sua democratização interna. E, nesse sentido, a luta contra a LDB representava, naquele momento, uma busca pela eliminação das barreiras que estavam impedindo a efetivação de uma reforma universitária nestes moldes. Também é possível notar que essa luta não só permeou essa primeira fase da concepção estudantil sobre a reforma universitária, mas também se manteve presente nas demais etapas, nas quais a concepção estudantil sobre a reforma universitária já ganhava novos contornos, abrangendo, primeiramente, a visão de que a reforma deveria estar aliada a uma reformulação ampla da sociedade e, depois, na ideia de que a RU deveria integrar as reformas de base.

2.2.2. A *Declaração da Bahia* e a luta pela reforma universitária como parte da reformulação da sociedade

A partir do I Seminário Nacional de Reforma Universitária da UNE, a concepção do movimento estudantil sobre a reforma universitária evoluiu da luta pela escola pública associada à democratização do ensino superior para uma reforma a ser viabilizada no bojo de uma ampla reformulação social⁷². A *Declaração da Bahia* – documento de 27 de maio de

⁷² Esta visão era partilhada por alguns intelectuais contemporâneos a essas gerações de jovens no debate e nas formulações sobre o ensino superior, como Florestan Fernandes, em duas de suas obras estudadas nesta pesquisa: “A questão da USP” e “Universidade brasileira: reforma ou revolução?”. Assim como o movimento estudantil,

1961, que sintetizou o debate em torno da reforma universitária neste seminário – fortalece tal afirmação, logo nos seus primeiros parágrafos, quando explica que a análise da universidade brasileira não poderia se dar isoladamente, ou seja, fora do contexto atravessado pelo País naquele momento.

Nesse sentido, os estudantes abriram o documento fazendo uma análise da realidade brasileira, considerando seus aspectos sociais, econômicos e políticos, e, em seguida, apresentando diretrizes para suprimir os problemas enfrentados pelo País nestes segmentos.

No tópico “Realidade Socioeconômica” (UNE, 1961, p. 4 a 16), os estudantes classificaram o Brasil como uma *“nação capitalista em fase de desenvolvimento”*, que apresentava as seguintes contradições: desequilíbrios regionais – que podiam ser observados a partir da desigualdade entre o grau de desenvolvimento do sistema nordestino e sulino; um estado oligárquico e classista, que privilegiava *“as classes dominantes, transformando o trabalho humano em mercadoria de capital e fazendo do operário um ser alienado no seu trabalho”*; um país cujo desenvolvimento se dava em bases capitalistas, o que fortalecia as *“disparidades regionais”* e trazia, também, *“o problema da desnacionalização crescente do nosso setor industrial”*.

Para romper com essas contradições, o movimento estudantil apresentou duas diretrizes: 1) reformulação total da estrutura socioeconômica do País, tendo como conteúdo, no setor econômico, a criação de uma indústria de base sólida e de um sistema de transportes, a promoção de uma reforma agrária que permitisse a diversificação da produção agrícola e a eliminação das desigualdades regionais; e 2) promoção da classe operária, tanto urbana quanto rural, a partir de uma nova estrutura econômica que visasse à satisfação das necessidades do povo, à eliminação da exploração da força de trabalho pelas empresas e pelo estado, à superação da condição proletária (salários que correspondessem ao valor da

Florestan entendia que as instituições de ensino superior eram partes integrantes da sociedade e, como tal, não estavam isentas das influências e interesses das classes dominantes nem das reivindicações das classes menos favorecidas que compunham essa sociedade. Isto é, as universidades não só compunham a sociedade, como tinham seus ritmos ditados por esta última, tendo as suas mudanças condicionadas, portanto, às transformações sociais. Por esse motivo, tanto Florestan como o movimento estudantil defendiam que era preciso promover mudanças na sociedade como um todo para que esta pudesse abrigar em seu seio uma universidade também reformulada e democrática. Ou, ainda, a reforma universitária deveria ser encarada como parte de uma reforma profunda de toda a sociedade.

cooperação do trabalhador no processo produtivo) e à socialização dos setores fundamentais da economia – bancos, indústria de base etc. (UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 9).

No item “Realidade Política” (UNE, 1961, p. 10 a 15), os estudantes afirmaram que a democracia brasileira era uma farsa, já que *“52% de nossa população não possui o direito de participar na política diretiva da nação, não tendo incentivo algum à educação e ao progresso”* e *“o poder econômico prevalece em todos os setores, trazendo graves desigualdades e uma grave injustiça social”*. Além disso, ressaltaram que *“a vida política brasileira apresenta-se não como setor de realização das aspirações de todo o povo, mas como um instrumento de poder das classes dominantes”* e que a política nacional estava *“a serviço de grupos econômicos ligados a interesses capitalistas internacionais”*.

Para modificar esse cenário político, os estudantes propuseram diretrizes, das quais, merecem destaque: 1) na política internacional – anticolonialismo e anti-imperialismo, repúdio a todas as formas de ditadura e independência política e econômica do Brasil; 2) na política nacional – extensão do direito de voto aos analfabetos, condenação do regime capitalista, uma reforma agrária efetiva e mudança de toda estrutura sociopolítica vigente; 3) no setor educacional – rejeição total do projeto da LDB, aumento das verbas destinadas à educação, erradicação do analfabetismo e formação da consciência política do povo brasileiro; e 4) no setor operário-camponês – participação efetiva dos operários em órgãos governamentais, criação de condições para o completo desenvolvimento das organizações proletárias, eliminação de qualquer tipo de coação política, econômica e policial sobre o movimento operário-camponês e criação de condições para a organização de operários, camponeses e estudantes numa luta pela transformação da estrutura social vigente (UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 15).

Na *Declaração da Bahia*, após as considerações sobre a realidade brasileira, os estudantes se debruçaram sobre “A Universidade no Brasil”. E mais uma vez demonstraram a sua concepção, naquele momento, de que a reforma universitária deveria ocorrer em conjunto com as mudanças da sociedade como um todo:

“Em nossos dias, as transformações socioeconômicas se processam de forma tão rápida que a Universidade, para acompanhá-las e nelas influir, deve: 1 – estar totalmente integrada na sociedade e no meio que a criou, e para o qual deve voltar-se; 2 – ter uma estrutura verdadeiramente flexível, para acompanhar as transformações sociais.”

Em síntese, dever-se-á cuidar de democratizar a Universidade, do ponto de vista da sociedade e da comunidade de trabalho.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 17)

O trecho supracitado dá conta, também, de evidenciar a evolução na concepção do movimento estudantil a respeito da reforma universitária, pois os estudantes, que, num primeiro momento, defendiam a democratização da universidade, passaram, a partir deste seminário, a analisar esta democratização, bem como a reforma universitária, no bojo das transformações sociais.

Ainda no tópico “A Universidade no Brasil” (UNE, 1961, p. 17 a 20), a *Declaração da Bahia* apresenta as seguintes críticas do movimento estudantil ao modelo de universidade vigente, então, no País: 1) a universidade era um privilégio – “*Dentro do processo discriminatório do ensino brasileiro, a Universidade se situa em seu topo*”; 2) a universidade falhava em sua missão cultural, porque não tratava a cultura como conscientização do processo histórico em que vivia o povo brasileiro, não tinha iniciativa de pesquisa cultural e artística e falhava em sua missão de esclarecer o povo sobre o conteúdo de uma cultura popular; e 3) a universidade falhava em sua missão social, porque se inseria num projeto educacional oligárquico, não assumia o seu papel de liderança social, formava profissionais individualistas e com interesses em manter *status* e, por fim, empregava seus recursos orçamentários de forma equivocada e ostentatória, num país de maioria analfabeta.

A partir dos apontamentos sobre a realidade brasileira e a universidade, os estudantes passaram a tratar da reforma universitária propriamente dita, relacionando as mudanças necessárias no ensino superior às transformações urgentes na sociedade: “*Uma Universidade ótima só será possível numa sociedade ótima*” (UNE, Declaração da Bahia, 1961, p. 20).

No item “Diretrizes para a Reforma Universitária” (UNE, 1961, p. 20 e 21), reforçaram a necessidade de democratização da universidade, que deveria ter um compromisso assumido com as classes trabalhadoras e com o povo, nos seguintes termos:

“a) Lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos condições de acesso à educação, em todos os graus.

b) Abrir a Universidade para o povo, através da criação nas Faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios Acadêmicos como organizadores (ou as próprias Faculdades) de cursos de alfabetização de adultos (ao alcance de qualquer Faculdade), de cursos de mestre-de-obras nas Escola de Engenharia, cursos para líderes sindicais nas Faculdades de

Direito. Promovê-los não só nos prédios das Escolas, como em favelas, circunvizinhas de fábricas e bairros operários. Na América Latina essas iniciativas recebem a denominação de Universidades Populares.

c) Colocar a Universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados. Promover, por exemplo, o levantamento topográfico de uma cidade do interior, traçar-lhe uma rede de esgotos, realizar pesquisas demográficas etc. Isso pode ser realizado como trabalho curricular, ou levado a efeito nos períodos de férias.

d) Colocar a Universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistências judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas) etc. Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário, sobretudo, despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto, enquanto se vai lutando, não podemos deixar que milhares de pessoas morram ao nosso lado.

e) Fazer da Universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa.”

Depois de estabelecer as bases da reforma universitária, os jovens se dedicaram a apontar, quais eram, naquele período, os principais gargalos das universidades, em sua visão, bem como apresentaram soluções para resolvê-los (UNE, 1961, p. 21 a 36): a) o sistema de cátedras – sugeriam que fosse extinto e substituído por departamentos; b) o sistema de dedicação docente e discente – sugeriam que fosse adotado o sistema de tempo integral pelos corpos docente e discente, por considerarem requisito indispensável para que a universidade cumprisse suas finalidades; c) participação na gestão da universidade – defendiam a participação dos alunos, professores e funcionários, com direito a voz e voto, em todos os órgãos técnico-administrativos, na proporção de 40%, 40% e 20%, respectivamente; d) reeleição de reitores e diretores – defendiam a reeleição, por mais de um período, dos reitores das universidades e diretores das faculdades, bem como reivindicavam que a escolha dos membros da cúpula administrativa deveria ser feita pelos membros da comunidade acadêmica, cabendo ao governo apenas a nomeação; e) publicidade dos atos universitários – colocavam-se a favor da divulgação integral de todos os atos universitários, por acreditarem ser direito de todos os membros da comunidade conhecerem o andamento dos negócios de seu interesse; f) autonomia – reivindicavam um maior grau de autonomia administrativa, didática e financeira⁷³, que seria conquistado com a transformação das universidades em autarquias e

⁷³ Neste ponto, os estudantes definiram como deveriam ser tratados os diferentes tipos de autonomia. No caso da autonomia administrativa, eles pontuaram: “a) A escolha dos membros que compõem a cúpula administrativa

fundações; g) exames vestibulares – nesse ponto, os estudantes defendiam que cada faculdade estabelecesse o seu número mínimo de vagas, que fossem dadas condições para que as escolas públicas ampliassem seu número de vagas, que o curso universitário fosse desmembrado em dois tempos (um pré-universitário e outro que seria o universitário propriamente dito), que fosse instituído em todas as escolas um prévio exame vocacional e, por fim, que os exames vestibulares fossem abolidos; h) programa e currículo – neste item, os estudantes elencaram uma série de medidas a serem adotadas, por acreditarem que os programas e currículos das universidades estavam desarticulados da realidade nacional e não atendiam às necessidades do País⁷⁴; e i) problemas socioeconômicos dos estudantes – sugeriam a intensificação da assistência aos estudantes, que, apesar de serem provenientes, em sua maioria, das classes mais favorecidas, ainda padeciam *“dos graves problemas decorrentes de nossa estrutura socioeconômica”*⁷⁵.

deve ser feita democraticamente pelos próprios membros da comunidade universitária, cabendo à autoridade governamental apenas a nomeação. b) A Universidade terá o poder de mudar os seus Estatutos, cabendo ao Poder Federal apenas a formulação de uma série de princípios mínimos a serem estabelecidos na Legislação Específica ou na Constituição” (p. 29). Quanto à autonomia didática: “a) Terá a Universidade poder de criar ou suprimir matérias de currículo, salvaguardadas algumas consideradas por lei como definidoras do curso. b) Terão maior autonomia os próprios Institutos componentes da Universidade, de modo que possam modificar currículos e programas, experimentar novos métodos de ensino, reformar Estatutos e Regimentos, modificar sistemas de ingressos e aprovação. A Universidade precisa de uma maior autonomia didática para que se desenvolva nela um espírito de diálogo e possa funcionar bem nos diversos estágios socioculturais-econômicos que compõem o nosso País. Por isso, entretanto, não queremos entender o exagero do ensino livre” (UNE, 1961, p. 29 e 30). Sobre a autonomia financeira, os estudantes colocaram: “Defendemos a extensão do princípio da dotação global, cabendo à Universidade a livre elaboração do seu orçamento e a pública prestação anual de contas às fontes mantenedoras” (UNE, 1961, p. 30).

⁷⁴ As medidas sugeridas são as seguintes: “a) que a Comissão de Reforma Universitária da UNE coordene, através de equipes regionais, os estudos para as modificações dos programas e currículos; b) que recomende às faculdades o estudo, em particular, da reforma dos seus programas e currículos, devendo as conclusões serem apresentadas à referida comissão; c) que tanto os programas como os currículos sejam elaborados de modo a que possam acompanhar o desenvolvimento do país, voltados para a integração nacional; d) que os programas e currículos sejam ajustados às particularidades regionais, enquanto a realidade regional for diversificação da realidade nacional; e) seja garantida ao professor liberdade de iniciativa, respeitadas as diretrizes gerais estabelecidas pelo Ministério da Educação; f) as disciplinas tenham seus programas devidamente entrosados; g) que as cadeiras básicas sejam fixadas nas duas primeiras séries, para que se possa obter uma especialização objetiva; h) que seja introduzida nos currículos uma cadeira para o estudo de problemas brasileiros; i) estudar a possibilidade de ministrar em dois períodos letivos certas disciplinas que já constituam uma especialização, atualmente lecionadas em um só período; j) descentralização na elaboração dos programas e currículos, fixadas as diretrizes gerais” (UNE, 1961, p. 32 e 33).

⁷⁵ Para os estudantes, a intensificação dessa assistência se daria por meio de: bolsas de estudos, alimentação, habitação, assistência médico-odontológica-farmacêutica e assistência social, para aquisição de livros e material técnico, bibliotecas, trabalho remunerado na própria universidade ou no campo profissional correspondente ao estudo, concessão de crédito e cidade universitária (esta reivindicação era considerada pelos jovens a principal). Ao final, os estudantes defenderam que o Ministério da Educação planejasse os serviços de assistência que seriam disponibilizados aos universitários (UNE, 1961, p. 35 e 36).

Apesar de não se aprofundar na análise tanto da realidade brasileira quanto da própria universidade e, por essa razão, possuir “*vícios e defeitos*”⁷⁶, de acordo com Poerner (1995, p. 180), a *Declaração da Bahia* representa, sem dúvida, uma importante etapa da concepção e luta do movimento estudantil pela reforma universitária. Etapa esta em que, conforme se procurou demonstrar neste tópico, o movimento estudantil vislumbrou a democratização e reformulação da universidade de forma integrada a uma transformação da sociedade como um todo.

Além disso, é possível perceber que os estudantes estavam atentos em relação aos principais problemas vivenciados pelo ensino superior neste período, já que se propuseram, no documento, não só a tratar de alguns destes problemas como também a apresentar soluções para estes, numa tentativa de promover uma reforma universitária alinhada às reivindicações estudantis e populares.

Em busca de um aprofundamento nas concepções trazidas pela *Declaração da Bahia*, a UNE convocou o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, em 1962, onde foi produzida a *Carta do Paraná*, que será tratada a seguir.

2.2.3. A *Carta do Paraná* e a luta pela reforma universitária como parte das reformas de base

Conforme consta na própria introdução da *Carta do Paraná*, o documento representa uma evolução da concepção de reforma universitária apresentada pelos estudantes na *Declaração da Bahia*, visto que traz uma revisão e um aprofundamento das questões levantadas nesta última.

Na *Carta do Paraná*, ao contrário do que se vê na *Declaração da Bahia*, realidade brasileira e universidade foram analisadas de forma articulada, demonstrando um avanço na concepção de que a reforma universitária deveria ser viabilizada no conjunto das transformações a serem

⁷⁶ Esta tese não se ocupará das críticas à *Declaração da Bahia* e, consequentemente, à concepção de reforma universitária que o movimento estudantil apresentou neste documento, pois a intenção, aqui, é apenas evidenciar essa concepção como uma etapa do pensamento dos estudantes a respeito da universidade e da necessidade de reformulação do ensino superior.

efetivadas na sociedade. Dessa forma, além dos apontamentos específicos sobre o ensino superior brasileiro, constam, no tópico “Fundamentos Teóricos da Reforma Universitária”, colocações a respeito da situação internacional e nacional vivenciada no período, obviamente sob a ótica estudantil.

A visão revolucionária da reforma universitária também se aprofundou na *Carta do Paraná*. Nesse sentido, os estudantes assim definiram a missão da universidade, dentro do contexto da revolução que eles acreditavam estar em processo no País:

“1) ser a expressão do povo. Daí ser absolutamente predatória ao interesse coletivo uma universidade que discrimine. Critérios econômicos, sociais, políticos, ideológicos, jamais poderão prevalecer na seleção dos candidatos à escola em qualquer grau de ensino. A universidade revolucionária será aquela que aproveitar as virtualidades de cada um, pondo em comum sua originalidade, distribuindo-a em benefício do todo social. É a única maneira de ser positivamente democrática;
2) ser por todas as formas antidogmática. Terá sempre em vista sua perspectiva crítica constante, estando aberta a toda a reformulação que se processe no dinamismo histórico;
3) ser uma frente efetiva do processo revolucionário. Não admitindo, portanto, qualquer forma de espoliação do homem pelo homem, justificada por razões econômicas e políticas, ideológicas ou sociais. Trata-se da realização de todas as exigências da pessoa, na caminhada histórica, no processo de humanização, no conjunto homem-natureza porque se constrói a sociedade.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 47)

Neste documento, os estudantes fizeram, também, uma dura crítica à teoria de reforma universitária defendida pelas classes dominantes, pois acreditavam que este modelo atendia apenas aos interesses deste grupo, ao pretender *“fazer da universidade um instrumento de formação de operários qualificados que iriam trabalhar (e alienar as suas mais-valias) em suas fábricas, ou em serviços do interesse desta mesma classe”* (UNE, 1962, p. 47). Para os jovens, essa teoria levava à tecnização desumanizante do ensino, algo que deveria ser fortemente combatido pelos universitários brasileiros.

Nesse sentido, o movimento estudantil apresentou um esboço do que seria uma universidade humanizada, mais condizente com as demandas do povo brasileiro:

“Entendendo humanismo total como uma visão dialética da cultura, que engloba simultaneamente o conhecimento global e a técnica, a visão humanista total e a especialidade, a nova universidade há de ser orientada para, na estrutura do currículo, refletir estas preocupações. Não poderá, é

claro, realizar-se sem uma reformulação global de todo o sistema educacional, superando tanto a escola organizada sob o signo do humanismo alienado como as mais diversas variações da escola pragmática e instrumentalista, isto é, desumanizante e pseudo-técnica-profissional. (...) Esta universidade, longe de se preocupar apenas com a formação de técnicos, deve voltar-se para o estabelecimento do homem consciente da realidade nacional.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 49 e 50)

A análise crítica da universidade brasileira foi feita, no documento, sob três pontos de vista: cultural, político-social e estrutural. Do ponto de vista cultural, os jovens questionaram o fato de a universidade brasileira apenas reproduzir a cultura que vinha de fora, da Europa e dos Estados Unidos, e não se ocupar em *“elaborar produtos culturais autenticamente fundados na realidade brasileira”* (UNE, 1962, p. 53). No âmbito político-social, criticaram o formato antidemocrático da universidade:

“(...) a universidade tem se constituído obstáculo imenso à revolução brasileira e à própria reformulação do sistema educacional que a antecede. A universidade brasileira passou a ser, antes de tudo, a instituição mantenedora do status quo, quando deve e tem de ser o fator propulsor e impulsor de nossa revolução; tem, no entanto, refletido unilateralmente a situação brasileira, e deixando de servir o povo, tem servido a um grupo. (...) Ocorre que a Universidade não tem se constituído em instituição acessível à grande massa populacional (que, em verdade, a mantém e financia); funciona para conservação de uma elite socioeconômica e para isto se faz estática.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 57)

Do ponto de vista estrutural, os estudantes ressaltaram qual deveria ser o papel imediato da reforma universitária, de modo a solucionar os problemas existentes:

“Entendida como uma das reformas necessárias no processo de transformação total da nossa sociedade, a RU apresenta aspectos que exigem uma atenção mais imediata, internos à própria estrutura das universidades, que sedimentam e favorecem seu alheamento do meio brasileiro.

A perspectiva mais justa da RU é aquela em que, considerando-se a necessidade de transformação total da sociedade e não podendo permanecer numa atitude de expectativa, parte desde já para o atendimento dos problemas inerentes à própria estrutura da Universidade – não os tomando como fundamentais, mas como imediatos, dentro de uma visão mais ampla e global que é a própria superação do estado vigente.”

(UNE. Carta do Paraná, p. 61 e 62)

Com essa perspectiva, os jovens retomaram e aprofundaram a análise sobre pontos que foram tratados na *Declaração da Bahia*, tais como: a defesa da autonomia universitária

(administrativa, financeira e didática); a necessidade de regulamentação da participação estudantil na direção das universidades, defendida, neste documento, na proporção de 1/3 sobre o total de membros com direito a voto; a distribuição injusta e equivocada de verbas na universidade; a necessidade de fomento à pesquisa; a extinção da cátedra vitalícia; a organização das universidades em cidades universitárias e não em faculdades isoladas; a flexibilização dos currículos e programas; a supressão do vestibular; a contratação de docentes em tempo integral; e ampliação da assistência aos estudantes.

Ao final da *Carta do Paraná*, o movimento estudantil definiu o seu esquema tático de luta pela reforma universitária, no qual tornava evidente a evolução de sua concepção a respeito desta última, já que passou a associá-la às demais reformas de base:

“(...) a reivindicação exigida pelos universitários brasileiros em relação à Reforma Universitária não se apresenta no cenário nacional como algo estanque, alheio ao contexto social.

Desde o início de nossa luta pela RU, sabíamos não ser possível alcançá-la integralmente, enquanto outras reformas básicas não fossem efetuadas. Este é o caso, atualmente, da reforma agrária que se apresenta, para o Brasil, como ponto essencial na luta contra o marasmo do subdesenvolvimento. Ao lado dela, outras reformas estruturais se fazem urgentes, como a reforma bancária, reforma urbana, reforma empresarial, reforma total do ensino brasileiro e outras tantas mais.

Porém, a constatação de que a RU não é onipotente por si mesma, não nos deve levar a uma atitude de passividade ante a situação nacional. Mesmo porque, só alcançaremos a global reforma de estruturas necessária ao país, na medida que transformarmos todas estas reivindicações em frente de batalha para a vitória final.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 79)

Neste esquema tático, os estudantes também definiram quais deveriam ser os objetivos da reforma universitária: a) tornar a universidade o cérebro pensante da sociedade, de modo que a primeira abastecesse a segunda de elementos que levassem à consciência crítica em relação à realidade social; b) fazer com que a universidade oferecesse aos estudantes uma real visão global da sociedade em que se inseriam, não se limitando apenas a uma visão parcial de sua profissão; c) democratizar o ensino, elegendo o critério da capacidade para realizar as seleções feitas na universidade; e d) fornecer aos estudantes não só uma perspectiva técnica, mas também uma visão de responsabilidade social que melhorasse o nível profissional dos formados. Além disso, os estudantes ressaltaram os aspectos políticos da reforma universitária, item no qual apresentaram uma reflexão crítica sobre pontos da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada, como já mencionado, um dos obstáculos para a efetivação da reforma universitária nos moldes defendidos pelo movimento estudantil.

Para que a reforma universitária fosse viabilizada como parte das reformas de base, o esquema tático defendia o estabelecimento de uma verdadeira aliança dos estudantes com as classes trabalhadoras (proletários e camponeses):

“Para que a visão de conjunto da RU não se perca, ao levarmos essa mensagem ao meio universitário e ao povo em geral, a configuração da aliança operário-estudantil-camponesa se apresenta como instrumento utilíssimo em nossa ação.

Tal aliança, que até então, na maioria das vezes, se apresentava como organismo estatístico, que pouco resultado objetivo alcançava, tem, na RU, a força mesma de sua dinamização interna.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 79)

Na opinião dos estudantes, quando os trabalhadores percebessem que a reforma universitária não se restringia somente à universidade, mas ia muito além dela, alcançando toda a sociedade, eles se integrariam à luta estudantil para promovê-la, conscientes de que, ao lutarem juntos pela reformulação do ensino superior estariam, também, lutando pelas reformas de base, que mais de perto lhes dizia respeito.

Como se pode perceber, a *Carta do Paraná* traz uma evolução do pensamento estudantil a respeito da reforma universitária. Além de se aprofundarem no tratamento de temas estruturais abordados anteriormente, na *Declaração da Bahia*, os estudantes avançaram em sua concepção sobre a RU em quatro sentidos: o primeiro, por analisarem a universidade de forma articulada à observação da realidade brasileira; o segundo, por considerarem a reforma universitária não só como parte da reformulação da sociedade, mas como integrada às demais reformas de base que, naquele momento, eram reivindicadas pelo povo brasileiro; o terceiro, por estabelecerem a necessidade de aliança com as classes trabalhadoras para viabilizarem a reforma universitária como parte das reformas de base; e o quarto, por elaborarem, finalmente, um esquema tático de luta pela reforma universitária que deveria ser seguido por todos os universitários brasileiros.

Pode-se, inclusive, afirmar que esta visão da RU como parte das reformas de base é a mais importante concepção do movimento estudantil a respeito do ensino superior, já que foi esta a perspectiva que norteou as lutas dos jovens a partir de 1962.

2.2.4. A representação estudantil na universidade e a luta por 1/3

A partir da definição de um esquema tático de luta pela reforma universitária, o movimento estudantil partiu para ação, ainda no ano de 1962, conforme relata Poerner (1995, p. 182):

“A ação concreta dos estudantes pela Reforma Universitária se iniciou ainda na gestão de Aldo Arantes, mediante a exigência de participação, com direito a voto, nos órgãos colegiados de administração da universidade: Congregação, Conselho Universitário e Conselhos Técnicos. Essa participação era reivindicada na base de um terço, conforme decisão do Seminário de Curitiba, e deveria ser regulamentada pelos estatutos das faculdades e universidades, uma vez que já estava assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).”

Essa mobilização, que ficou conhecida como “greve de um terço”, teve uma ação de propaganda muito intensa, já que, para pressionar as autoridades, era preciso realmente ter uma dimensão ampla, que contasse com o apoio maciço de todos os estudantes. Para dar essa amplitude ao movimento, os universitários adotaram a iniciativa da “UNE Volante”, que

“(...) levou a Reforma Universitária às massas, tendo Aldo Arantes falado a mais de duzentas Assembleias Gerais de escolas; levou teatro popular a um público que totalizou mais de cinquenta mil pessoas, levou cinema, levou o Centro Popular de Cultura e a Editora Universitária. UNE veio para UNIR, eis o dístico empregado, e nunca um dístico foi tão verdadeiro. A unidade do movimento estudantil foi realizada em cada escola, discutida com cada estudante. A repercussão não deixou de se fazer sentir. E imediatamente: os estudantes em todo o País passaram à luta de um terço nas congregações e conselhos universitários.”

(Jornal Movimento apud Mendes Jr, 1982, p. 67)

Confiando em sua capacidade de mobilização da massa estudantil, os líderes da UNE fixaram o dia 1º de junho de 1962 como data-limite para que as faculdades atendessem à reivindicação de um terço, uma vez que estas tinham prazo até o dia 27 de junho para entregar os seus estatutos reformados ao Conselho Federal de Educação. Caso a demanda não fosse atendida, os estudantes ameaçavam fazer uma greve geral.

Como o prazo se esgotou sem que se obtivesse um terço da participação, a UNE decretou uma greve geral nacional, de amplitude, até então, inusitada, uma vez que chegou a paralisar, a certa altura do movimento, a maior parte das universidades existentes na época. A greve também foi marcada por grandes manifestações públicas, das quais merece destaque a ocupação do Ministério da Educação pelos estudantes do Rio de Janeiro.

A greve teve um sucesso inicial muito grande e, por esse motivo, um mês após a sua deflagração, foi definido o seu prosseguimento. Como Aldo Arantes fora substituído pelo estudante católico Vinícius Caldeira Brant – durante o 25º Congresso da UNE, realizado em julho de 1962 –, este foi incumbido de dar continuidade ao movimento, que, a esta altura, já não lutava mais contra as faculdades, mas sim contra o próprio Conselho Federal de Educação. Sobre o contexto e o desfecho da greve de um terço, Poerner (1995, p. 183) conta:

“Registrava-se, simultaneamente, o agravamento da crise política nacional. O Brasil vivia sua malograda experiência parlamentarista e o gabinete de Francisco Brochado da Rocha, empossado em 9 de julho, se viu compelido a solicitar poderes especiais ao Congresso Nacional, com o intuito, inclusive, de acolher a pretensão dos estudantes em greve. Estes, já contando com um pronunciamento favorável do ministro da Educação, professor Roberto Lyra, resolveram pressionar o Congresso, em pleno clima de radicalização das tensões políticas nacionais. Surgiram, logo, os indícios de que velhos grupos golpistas, ligados a interesses antinacionais, tentavam se aproveitar do movimento estudantil, utilizando-o como pretexto para suas manobras contra o governo. A constatação deste perigo e o desgaste que o desdobramento da greve acarretava para a liderança estudantil – despreparada para sua repercussão – induziram a UNE a um recuo, concretizado no Conselho Extraordinário que, em meados de agosto, suspendeu o movimento.”

Apesar de não ter conquistado os seus objetivos iniciais⁷⁷ e de ter gerado um desgaste nas lideranças estudantis, a *Greve de Um Terço* não deve ser considerada um fracasso, pois as atividades de divulgação realizadas pela *UNE Volante* contribuíram muito para a conscientização política dos universitários brasileiros, que passaram a conhecer melhor os problemas do ensino superior e a necessidade de luta por uma reforma universitária como parte das reformas de base.

⁷⁷ Embora não tenha conseguido seu objetivo inicial, que era conseguir a representação de 1/3 em todas as faculdades brasileiras, houve algumas vitórias parciais, como o caso do Paraná, cuja universidade adotou a proporção de um terço de representação estudantil em seus órgãos colegiados (POERNER, 1995, p. 184).

2.2.5. A definição da tática de luta pela reforma universitária nos anos 60

Se na *Carta do Paraná*, os estudantes esboçaram um esquema tático de luta pela reforma universitária, no documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária”, de dezembro de 1963, eles realmente definiram como se daria essa luta.

Na introdução do documento (UNE, 1963, p. 101), fica, mais uma vez, evidente que a luta pela reforma universitária era uma prioridade do movimento estudantil:

“Na medida que tivermos condições de levar o problema da Reforma Universitária às bases e, principalmente, de formular a luta, estaremos localizando mais definitivamente uma tarefa que é especificamente nossa dentro do processo de libertação do povo brasileiro.”

(Grifo nosso)

Uma característica interessante deste documento foi a revisão crítica que a UNE fez de toda a atuação do movimento estudantil, desde a criação da entidade até 1963, quando este documento foi produzido. Revisão esta que, segundo consta no próprio documento, foi tanto teórica quanto prática e teve como finalidade tornar a atuação do movimento estudantil mais qualificada e aprofundada. O breve histórico que ele trouxe, logo no início, sobre a atuação política do movimento estudantil era, sem dúvida, uma forma de conscientizar os estudantes sobre a importância da politização e participação estudantil nos acontecimentos brasileiros.

No item “Reforma Universitária, luta específica do universitário”, a UNE continuou fazendo esta revisão, esclarecendo que, embora inicialmente não houvesse uma articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil, o progresso dessas lutas, isoladamente, permitiu, num momento posterior, essa articulação, fortalecendo a mobilização estudantil por uma reforma universitária, primeiro alinhada à reformulação de toda a sociedade e, posteriormente, integrada às reformas de base. Paralelamente a essa revisão, os estudantes procuraram trazer esclarecimentos que nortegassem a luta pela reforma universitária a partir daquele momento. Nesse sentido, assim explicaram o significado de a reforma universitária ser uma luta específica do movimento estudantil:

“(...) o que significa luta específica? Não significa nem luta exclusiva, nem luta privativa: nem que a Reforma Universitária deva ser a única luta do universitário (luta exclusiva), nem que deva ser objeto de luta e preocupação apenas do universitário, que só ele deva lutar pela Reforma Universitária (luta privativa). Dizer que a Reforma Universitária é a luta

específica do universitário significa dizer que ela é a sua forma de se conscientizar dos problemas gerais da sociedade brasileira e de se inserir nas lutas mais amplas de transformação social; de se politizar, organizar e acumular forças para os estágios superiores da luta popular.

Esse conceito de luta específica, que precisa de ser por todos bem assimilado, desenvolvido e criadoramente aplicado, tem enorme importância tática, porquanto é a partir da luta pela Reforma Universitária que se deve procurar ganhar e organizar as bases universitárias para todas as outras lutas do movimento.”⁷⁸

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 106)

Após esse esclarecimento, o documento apresentou o histórico da luta estudantil pela reforma universitária, abordando todas as etapas da concepção desta luta, desde o I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, promovido pela UNE em 1957, até chegar em 1962, quando os estudantes inseriram a reforma universitária como parte das reformas de base. O objetivo de retomar esse histórico, de acordo com o exposto no próprio documento, era fazer um balanço crítico da atuação do movimento estudantil nesse período, de modo a utilizar a experiência adquirida para extrair lições importantes que permitissem dar continuidade à luta pela reforma universitária. Em seguida, enumeraram as seguintes lições:

“Primeiramente, a grande maioria dos universitários não tem revelado uma consciência realmente amadurecida das razões fundamentais de suas lutas, fruto isso de uma clara dissociação, de uma quase inexistência de diálogo entre as lideranças e as bases estudantis.

Em segundo lugar, está ultrapassada a fase de mera teorização de Reforma Universitária, o que não significa que se tenha esgotado o seu estudo, mas si que ele terá de obedecer a novas diretrizes.

A terceira lição importante é a necessidade da consciência da correlação natural entre o movimento universitário e demais movimentos populares.”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 111 e 112)

A partir dessas lições, o documento traçou as novas diretrizes que deveriam ser seguidas pelos estudantes, para dar continuidade à luta pela reforma universitária:

“1 – a atuação do movimento estudantil deve ser cada vez mais alicerçada num permanente diálogo entre as lideranças e as bases, pois só é possível caminhar na medida que haja participação ativa de todos; o trabalho de base deve ser a preocupação primordial, bem como a de elevar o nível político da massa estudantil;

2 – para tanto, é necessário rever as condições de funcionamento e providenciar a reorganização do movimento estudantil;

⁷⁸ Além da explicação do conceito de “luta específica”, o trecho supracitado evidencia que a reforma universitária era, sim, a luta prioritária do movimento estudantil, de onde irradiavam todas as outras lutas, comprovando, mais uma vez, a tese desta pesquisa.

3 – o estudo da Reforma Universitária deve orientar-se sobretudo para medidas de caráter prático, passando dos estudos gerais para o aprofundamento de aspectos da Reforma Universitária, e para um esforço de aplicação dos princípios gerais à reforma de cada curso, e de programação da luta; outra preocupação constante deve ser a de difundir o mais possível os estudos sobre Reforma Universitária, levar a todas as bases os seus resultados;

4 – necessário um entrosamento cada vez maior com os demais movimentos populares, tomando consciência de que a luta pela Reforma Universitária é uma luta popular, o que significa, por um lado, que ela não pode ser luta apenas dos estudantes, mas de todas as forças populares, e por outro lado que, lutando por ela, o estudante não está lutando apenas por seus interesses, mas está participando da luta mais ampla pela libertação do povo; em suma, consciência de que a luta pela Reforma Universitária é uma luta específica do universitário, com tudo que isso significa e implica, conforme já vimos.”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 112)

Complementarmente a essas novas diretrizes, o documento alertava, também, que era importante lutar pelas reivindicações parciais e imediatas, como forma de aglutinar e organizar todos os estudantes para a luta mais ampla pela reforma universitária e, a partir dela, pela reestruturação da sociedade brasileira.

No tópico seguinte, o documento passou, então, a explicar a todos os estudantes brasileiros o sentido de se integrar a reforma universitária às reformas de base:

“É claro que a Reforma Universitária não pode ser definida como Reforma de base, se compreendermos este conceito como definidor de transformações infra-estruturais. Mas, se entendermos por reforma de base as reformas indispensáveis para que o processo de desenvolvimento do país prossiga, verificando-se a importância do obstáculo à formação de uma consciência crítica que constitui o caráter alienado de nosso ensino, e a importância do obstáculo à promoção do desenvolvimento econômico e social que nosso atual sistema universitário representa, não poderemos deixar de inscrever a sua modificação dentre os pressupostos da luta popular pela libertação.

Ora, a caracterização da Reforma Universitária como uma reforma de base propicia aquele entrosamento entre movimento estudantil e outros movimentos populares, requerido pela própria luta. (...) É certo que já desde a Carta do Paraná se procurava incluir a Reforma Universitária entre as reformas de base. Mas ainda faltavam passos fundamentais para torná-la um elo com a luta popular, no sentido prático, e não exclusivamente no nível da consciência estudantil. (...)

O processo de radicalização da sociedade brasileira, que se desenvolve nos últimos dois anos, começa a atingir a fase de ofensiva do proletariado no nível político, sucedendo-se as greves já não mais características do estágio meramente reivindicatório. De outro lado, os grupos dominantes percebem o enorme impulso das forças populares em sua exigência de transformações

estruturais e procuram enfrentá-las, quer pela pressão, quer pela distorção das conquistas exigidas, amenizando ou tonando inócuas as reformas propostas.

E à medida que vão sendo destruídas as possibilidades de conciliação, que caracterizavam o estágio anterior, a frente popular começa a se alterar qualitativamente e procura definir um conteúdo radical da luta pelas Reformas de base. De que modo poderia o movimento estudantil ingressar nessa nova fase?

A UNE procurou desde logo participar no esforço de organização popular e alinhar-se ao lado dos trabalhadores e das forças a ele aliadas. Mas, ao lado da contribuição à formação da vanguarda popular, representada pela Frente de Mobilização Popular, era importante associar as lutas do movimento estudantil às novas condições de luta do povo brasileiro.

Em conclusão: impunha-se inserir a luta pela Reforma Universitária entre as lutas pelas reformas estruturais, de um lado pelas próprias exigências do processo de desenvolvimento social, de outro, como assinalou a análise da greve por um terço, pelas condições de eficácia na obtenção da reforma da universidade.”

(UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, 1963, p. 113 e 114)

Ao final do documento, a UNE mencionou, ainda, que o encaminhamento dos já citados projetos de Emenda Constitucional e de Substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao Congresso Nacional, no momento político de luta pelas reformas de base, fazia parte da estratégia de luta imediata pela reforma universitária, ou seja, era uma tática fundamental no sentido de remover os obstáculos – presentes em ambas as leis – que estavam impedindo a realização de uma verdadeira reforma universitária.

Como se pode perceber, o documento representa não só uma evolução do esquema tático de luta pela RU apresentado na *Carta do Paraná* – no sentido de passar do estudo e da análise da reforma universitária para a definição de uma ação mais concreta e radical – como também se trata de um balanço crítico da atuação estudantil, com o intuito de oferecer as bases para qualificar e aprofundar essa luta a partir de novas diretrizes, que enquadravam a reformulação do ensino superior como parte das reformas de base.

2.2.6. Da luta pelas reformas de base à resistência ao golpe civil-militar

A luta do movimento estudantil em defesa de uma reforma universitária que fosse parte das reformas de base se confunde com a luta política contra as forças conservadoras que tentavam assumir o poder no Brasil após a renúncia de Jânio Quadros. Para entender o entrelaçamento

dessas lutas, no entanto, é preciso fazer um breve resgate dos acontecimentos que marcaram o Brasil a partir deste episódio.

A renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961, soou como um bomba para todos os brasileiros e fez cair por terra o seu ideal de governar com plenos poderes e aprovação política, conforme relata Thomas Skidmore⁷⁹:

“Os milhões de brasileiros que lhe deram o voto ficaram perplexos vendo frustradas suas melhores esperanças. Embora possa ter pensado que o Congresso o chamaria de volta dando-lhe poderes para governar ao estilo de um De Gaulle (o que aparentemente desejava), Jânio abandonou Brasília no mesmo dia e se foi incógnito.”

O fato é que a renúncia de Jânio foi rapidamente dada como consumada pelo Congresso, iniciando-se, a partir daí, uma verdadeira queda de braço pela sucessão. Nesse momento, o vice de Jânio, João Goulart, estava em visita à China e, mesmo antes de retornar ao Brasil, já era considerado inadequado para assumir a presidência pela oposição.

“(...) os três ministros militares, tendo à frente o ministro da Guerra, marechal Odílio Denys, anunciaram que não lhe seria permitido assumir a presidência. Alegavam que, na condição de ministro do Trabalho de Getúlio Vargas, João Goulart havia entregue cargos-chave nos sindicatos a ‘agentes do comunismo internacional’. O manifesto dos ministros terminava expressando o receio de que uma vez na presidência Goulart promovesse a infiltração das forças armadas, transformando-as assim em ‘simples milícias comunistas’”.

(SKIDMORE, 2004, p. 30)

O leque de forças pela sucessão estava formado. De um lado, estavam os membros da União Democrática Nacional (UDN) e os militares articulando para que João Goulart não assumisse a presidência, com base na justificativa de que este representava o risco da ascensão do comunismo no País. Do outro lado, formou-se uma “Campanha da Legalidade”, composta por Jango e pelo PTB, pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo III Exército, sediado no Rio Grande do Sul e comandado pelo general Machado Lopes, que defendia o direito constitucional de Goulart exercer a presidência.

⁷⁹ SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Castelo a Tancredo. Trad. Mário Salviano Silva. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 29.

Machado Lopes e Brizola, os maiores entusiastas da frente de apoio a Jango, conceberam um plano para frustrar as possíveis articulações da oposição: *“Goulart entraria no Brasil via Rio Grande do Sul; se a Marinha ameaçasse intervir, Brizola reagiria mandando afundar bastantes navios para impedir o acesso de Porto Alegre”* (SKIDMORE, 2004, p. 30). A oposição a Jango não teve outra alternativa senão negociar. Então, a resolução desse impasse se deu através da instauração do parlamentarismo, em setembro de 1961, ou seja, Goulart assumiu, porém, sem amplos poderes.

O movimento estudantil, que a esta altura, já atuava com a diretriz de articulação de suas lutas políticas e educacionais, participou ativamente da luta para que Jango assumisse a presidência, uma vez que os estudantes não queriam ver frustrado o seu projeto de reforma universitária como parte das transformações que deveriam se processar na sociedade. Nessa época, ocupava a presidência da UNE Aldo Arantes, que não hesitou em se deslocar para Porto Alegre a fim de dar o seu apoio – representando a posição dos estudantes – à Campanha da Legalidade.

*“A UNE decreta greve geral de repúdio ao golpe...e desloca sua diretoria para o Rio Grande do Sul, de onde, durante esse período de resistência, se dirige aos estudantes através da rede da legalidade, que era uma cadeia de rádio que, em certo sentido, comandava e dirigia politicamente a resistência democrática contra o golpe. O Movimento Estudantil, concretamente, ouvia as orientações da UNE através dessa rede...No Rio Grande do Sul, de forma mais destacada, chegaram a ser formados contingentes que se preparavam para a eventualidade de uma resistência armada. O clima era de possibilidade de guerra civil no País.”*⁸⁰

(MENDES JR., 1982, p. 61 e 62)

O apoio da União Nacional dos Estudantes, evidenciado no depoimento de Aldo Arantes, confirma-se com a seguinte nota publicada pela entidade no jornal *O Metropolitano*, da União Metropolitana dos Estudantes (UME):

“A Constituição Brasileira, que os estudantes com seu sangue ajudaram a ser criada, há alguns anos atrás, não será desrespeitada. Desde as primeiras horas da crise a União Nacional dos Estudantes tem estado alerta e ativa na defesa da democracia e do regime. Fecharam nossa sede, perseguem nossos líderes, repelem nossas manifestações à força. Mas os estudantes hão de resistir.

O povo brasileiro, nesta hora de decisão, não pode titubear indeciso entre a manutenção da legalidade e a imposição da força. Não podemos aceitar

⁸⁰ Depoimento de Aldo Arantes sobre a história da UNE e do papel da entidade no apoio à posse de Jango.

qualquer espécie de golpe, e exigimos que seja cumprida à risca a letra da Constituição.

Conclamamos o povo e, particularmente, os estudantes, para que se mantenham vigilantes. Infelizmente, cercada, perseguida, fechada, a UNE nem sempre tem podido furar a censura e o policiamento que domina o Estado da Guanabara. Mas podem crer que não cederemos.

A CONSTITUIÇÃO DEVE SER DEFENDIDA! POVO E ESTUDANTES DO BRASIL, UNIDOS PELA CONSTITUIÇÃO! UNIDOS PELA LEGALIDADE!

(O Metropolitano, *apud* SANFELICE, 1986, p. 19)

O posicionamento dos estudantes em favor da posse de Jango, naquele momento, provocou a reação do governador do Rio de Janeiro, Carlos Lacerda, que mandou a polícia fechar a sede da UNE. Apesar do episódio, os estudantes se mostraram firmes em defesa da legalidade, não sucumbindo às pressões que sofriam.

Sobre o desfecho da sucessão presidencial, a UNE também não deixou de se manifestar. Em 2 de setembro de 1961, na *Declaração de Porto Alegre* – documento que sintetizava as deliberações e decisões assumidas por um Conselho Extraordinário de Estudantes –, a entidade não só apresentou um balanço positivo do episódio, como denunciou o “golpe branco” dos conservadores, desferido pela implantação do regime parlamentarista. Além disso, colocaram claramente os seus anseios e expectativas para o novo governante, no documento intitulado “O que a União Nacional dos Estudantes espera de Jango”:

“(...) queremos que fique clara nossa posição em face da continuidade do processo político interrompido pela renúncia do sr. Jânio Quadros. Exigimos reformas de base que alterem em profundidade as estruturas caducas e conservadoras da nação. Não consideramos como válida qualquer luta política vazia de conteúdo e, neste momento, voltamos nossos olhos para Brasília, para o presidente João Goulart, para o Conselho de Ministros, para o Congresso Nacional, para todos os núcleos dirigentes da nação, cobrando com avidez aquelas reivindicações renovadoras de todo o povo brasileiro. Estamos ao lado dos operários, dos camponeses, das forças armadas progressistas, de todas as classes revolucionárias brasileiras, para que, juntos, pressionemos às últimas consequências, até que estas aspirações sejam realizadas.

A luta pelas medidas nacionalistas de transformação corresponde a uma fase de nossa luta global por aquela transformação mais profunda de nossa sociedade, que terá que caminhar até situações mais justas de equilíbrio de um ponto de vista de democracia econômica e justiça social.

(UNE. Jornal Movimento, 2 de setembro de 1961, p. 5)

Como se pode perceber, assim que Jango assumiu o poder, os estudantes já se colocaram em defesa das reformas de base – das quais, como já foi dito, fazia parte a reforma universitária –,

de modo a viabilizar uma profunda transformação da estrutura social brasileira. Além disso, no mesmo documento, apontavam as suas expectativas em relação ao novo governo:

- “1. Um Governo Popular firme e decidido a atender aos interesses das classes trabalhadoras, apoiando-a em suas reivindicações e em sua luta pela Justiça Social.*
 - 2. Um Governo apoiando (sic) não em grupos econômicos e na burguesia internacional, mas no povo brasileiro que o garantiu e o garantirá no exercício pleno de seus direitos presidenciais.*
 - 3. Governo livre trabalhando por um Brasil livre de pressão dos grupos internacionais, do colonialismo, por um Brasil soberano e autodeterminado.*
 - 4. Governo de liderança na América Latina, comandando a luta pela autodeterminação dos povos em apoio ao bloco neutralista.*
 - 5. Governo de consolidação das conquistas nacionalistas, Petrobrás, defesa das riquezas minerais, proibição da remessa de lucros, lei antitruste, industrialização do país.*
 - 6. Governo de unidade econômica nacional, impedindo a exploração regional, o colonialismo interno.*
 - 7. Governo da justiça social e da coibição do abuso econômico de grupos e classes; da planificação e desenvolvimento contribuindo para a justa distribuição da renda nacional; garantindo ainda o direito de greve, a participação nos lucros e cogestão operária.*
 - 8. Governo que torne efetiva a reforma agrária, exigência de justiça para milhões de camponeses explorados em seus direitos fundamentais.*
 - 9. Governo que leve, custe o que custar, até o fim o seu mandato governamental em defesa intransigente dos sagrados direitos do povo e da nação.*
- A UNE SÓ TEM UM COMPROMISSO: LUTAR PELO POVO E PELO BRASIL!”***

(UNE. Jornal Movimento, 2 de setembro de 1961, p. 5)

Apesar de todas as exigências feitas pelo movimento estudantil, desde o início, o governo Jango assumiu uma postura política ambígua que, em inúmeras situações, pendia para a direita, segundo relata Daniel Aarão Reis Filho⁸¹:

“(...) os acontecimentos não corresponderiam às expectativas. O primeiro gabinete parlamentarista, sob a chefia de Tancredo Neves, escolhido por Jango, tomaria posse em 8 de setembro de 1961 e revelaria, desde logo, uma clara inclinação por alianças com forças conservadoras.”

O primeiro-ministro evidenciava posições claramente contrárias àquelas defendidas pela esquerda, incluindo o movimento estudantil, já que, dentre outras questões, desejava restringir o movimento popular e mandava apreender literatura considerada subversiva. Sem contar o próprio Jango, que chegou a defender a participação do capital norte-americano no

⁸¹ REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução faltou ao encontro**: Os comunistas no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 27.

desenvolvimento brasileiro, quando estava em viagem aos Estados Unidos, em março de 1962. Para Aarão (1990), essa e outras atitudes do presidente apenas demonstravam o caráter conciliatório e imprevisível das suas posições enquanto político burguês progressista.

Mas nem mesmo esse comportamento vacilante de Jango desanimava os estudantes, que continuavam a viver intensamente o ápice da efervescência e da participação política, cultural e social desse período, representados por um movimento que atuava de forma alinhada com seus ideais e reivindicações. E foi justamente munida dessa vontade de dar sequência às lutas estudantis que a UNE convocou, em março de 1962, o já mencionado II Seminário Nacional de Reforma Universitária, que resultou num avanço da concepção estudantil sobre a reforma universitária, visto que, esta última foi definida, oficialmente, como parte das desejosas reformas de base. Isso quer dizer que, naquele momento, os estudantes acreditavam que, para viabilizar uma reforma universitária que integrasse um processo maior, de reformulação de toda a sociedade, ela precisaria se alinhar às demais reformas estruturais defendidas pelo povo brasileiro.

No âmbito político nacional, também começava a se delinear, em 1962, a crise do sistema parlamentarista. O posicionamento conciliatório de Jango com os conservadores dava os primeiros sinais de esgotamento, ao mesmo tempo em que desagradava as esquerdas, que cobravam uma atitude mais firme do presidente com relação às suas reivindicações.

Em 1º de maio do mesmo ano, a situação parecia haver se definido favoravelmente às esquerdas, pois Jango fez um discurso em Volta Redonda, defendendo a urgência das reformas de base e a necessidade destas serem precedidas de uma reforma constitucional. O pronunciamento não agradou os conservadores, que não tinham interesse algum em mexer na Constituição e, por esse motivo, colocaram-se contra a ideia. Em 26 de junho, Tancredo Neves demonstrou nitidamente esse descontentamento, renunciando ao cargo de primeiro-ministro. A sua renúncia

“(...) abriu uma crise que se estenderia por 17 dias. A indicação de San Tiago Dantas seria derrubada em 28 de junho por 174 votos a 10. Jango então sugeriu ao Congresso o nome de Auro Moura Andrade, aprovado em 3 de julho por 222 a 51 votos. Contudo, a crise reacendeu-se com a renúncia do próprio no dia seguinte. Longas e sinuosas negociações chegariam ao nome de Brochado da Rocha, aprovado apenas em 13 de julho, por 215 a 58 votos. O novo primeiro-ministro era muito mais um

homem de confiança do presidente do que do Congresso: o parlamentarismo saíra enfraquecido e não mais voltaria a se recompor.”

(REIS FILHO, 1990, p. 28 e 29)

A esquerda acreditava que, a partir desse desfecho, estavam presentes todas as condições necessárias para o início do governo nacional e democrático que tanto idealizava. Enganara-se, pois a parceria Jango-Brochado manteve a posição conciliadora com as forças conservadoras. Esse continuísmo acentuou as divergências político-ideológicas no cenário nacional. Enquanto Goulart “*queria reformular a Constituição antes de propor as chamadas ‘reformas de base’*”, com base em acordos impossíveis com o Congresso, os comunistas “*consideravam possível avançar utilizando as amplas prerrogativas legais do poder executivo*”, já que não acreditavam na possibilidade do Congresso aprovar reformas que fugiam aos seus interesses (AARÃO, 1990, p. 29).

Em setembro de 1962, um novo impasse agravou a crise. Depois de ter recusado pelo Congresso a sua proposta de ampla delegação de poderes legislativos, Brochado Rocha renunciou, deixando o Brasil novamente sem primeiro-ministro. De acordo com Daniel Aarão (1990, p. 29), a iniciativa de Brochado não agradou nem conservadores, nem comunistas. Os primeiros porque acreditavam que “*a delegação de poderes, em tese, serviria aos projetos reformistas*” e, os segundos, porque não achavam que valesse a pena dar poderes “*a um gabinete ‘conciliador e entreguista’*”.

Mas Jango ainda tinha outra carta na manga: a antecipação do plebiscito sobre o regime político, anteriormente marcado para 1965. A intenção do presidente era realizá-lo juntamente com as eleições que ocorreriam em outubro de 1962. Mesmo sem muitos apoios, ele pressionou até que o Congresso votou a antecipação da consulta popular para janeiro de 1963.

Em relação ao embate político para fixação da data do plebiscito que decidiria a continuidade ou não do parlamentarismo, o movimento estudantil assim se manifestou:

“A UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, diante do atual estado de crise e inquietação, sente-se no dever de definir perante o povo brasileiro sua posição.

Estudantes de um país espoliado, lutamos em primeiro lugar pela Reforma Universitária, considerada por nós como a luta específica que nos cabe inicialmente no processo de redenção do povo brasileiro.

Nosso compromisso de honra é com a emancipação de uma sociedade justa, a sociedade do operário, do camponês, do homem que batalha.

Não admitimos conciliações com os oportunistas, os que desejam servir-se do povo e não servi-lo, os que propõem soluções paliativas e vindas de cúpulas, para evitar a ascensão das massas populares ao nível de decisão dos problemas nacionais; não aceitamos falsos dilemas, nem julgamos que a luta seja entre Parlamentarismo e Presidencialismo.

Os estudantes brasileiros deixam claro diante dos partidos dos governantes e das Forças Armadas que só batalharão por medidas que tenham por fundamento as classes populares e que assegurem a sua livre manifestação, ponto imprescindível para sua participação efetiva na luta pela emancipação nacional.

O estudante é livre para dizer, neste momento, que seu compromisso não é com as cúpulas nem com as falsas elites, mas com o povo; que seu compromisso se expressa na luta pela Reforma Universitária, pela emancipação deste país, espoliado, pelas reformas imediatas, sem traições ou recuos.

A UNE conclama a todos os estudantes para, coesos em torno dessas posições, permanecerem vigilantes e prontos a nos unir ao povo para a sua redenção.”

(UNE. Nota Oficial. Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1962. Grifo nosso)

Nesta nota oficial, fica mais uma vez evidente que as lutas políticas e educacionais do movimento estudantil estavam articuladas em defesa de uma reforma universitária que fosse parte de algo maior, de uma transformação profunda da sociedade brasileira. Do mesmo modo, no trecho grifado, confirma-se o defendido por este trabalho, ou seja, a tese de que a reforma universitária era a luta prioritária dos estudantes nos anos 60.

Voltando para os acontecimentos daquele momento, enquanto a UNE se preocupava em assumir compromissos com o povo brasileiro, Jango, ainda sob a égide do regime parlamentarista, enfrentava o agravamento de outra crise: a situação econômico-financeira do País. Começava a pesar sobre os ombros do presidente as consequências de uma administração ineficiente e conciliatória. Para esquerda, as atitudes de Jango continuavam insatisfatórias, já que ao invés de

“(...) uma política anti-imperialista, protelava a regulamentação da Lei de Remessa de Lucros, já aprovada, e negociava, por intermédio de Roberto Campos, um Acordo de Garantia dos investimentos estrangeiros no país. Quanto aos salários, retardava reajustes considerados essenciais.”

(REIS FILHO, 1990, p. 30)

Apesar de participar a favor da retomada do presidencialismo, a questão central para esquerda não era essa mudança, mas sim a realização das reformas de base. Essa também era uma das

posições defendidas pelo movimento estudantil, que dias antes do plebiscito, marcado para 6 de janeiro de 1963, fez o seguinte pronunciamento:

“Na crise de agosto de 1961, a UNE foi a primeira voz a se erguer escapando à perplexidade geral, pela posse do presidente eleito. Naquela época, como hoje, articulavam-se as forças antinacionais para impor ao país uma ditadura de direita. Diante da pressão do povo não conseguiram o golpe puro e simples. Mas obtiveram uma solução de compromisso, que evitava a ditadura ostensiva, ao mesmo tempo em que golpeava a luta popular, impedindo a participação direta do povo no processo político. Instalou-se um parlamentarismo que significou o fortalecimento das oligarquias e do imperialismo.

Naquela época, como hoje, os estudantes traçaram uma posição. Deixando de lado as discussões entre sistemas de governos, conscientes que estes sistemas não trazem em si a solução dos problemas nacionais, sem estar motivados por qualidades ou defeitos dos eventuais ocupantes do governo, consideramos o Ato Adicional um golpe contra a participação política ao povo e estaremos presentes para dizer não em 6 de janeiro.

Mas devemos denunciar que os gorilas de 1961 continuam a exercer a sua atividade antidemocrática. A luta contra a política externa, as campanhas contra a Petrobras, o amotinamento na Marinha, as denúncias de supostos movimentos insurrecionais e a visita do Senhor Robert Kennedy ao país, são peças do mesmo sistema golpista destinado a preparar a entrega do país aos grupos econômicos internacionais.

O não ao Ato Adicional deve significar a retomada de uma luta, e não admitirão que o país prossiga à sombra da conciliação, mas exigirão um governo capaz de enfrentar a luta, particularmente um Ministério da Educação que fuja dos jogos de interesses que o têm norteados e passe a se voltar para o povo.

Nosso NÃO será um NÃO definitivo aos interesses antinacionais.”

(UNE. Nota Oficial. Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1962)

De fato, o resultado do plebiscito nacional foi a retomada do sistema presidencialista. Mas isso não reduzia o desafio de Jango, que tinha que encontrar uma solução para a crise econômico-financeira. A esquerda esperava uma postura anti-imperialista do presidente, bem como exigia uma política dura contra o latifúndio e a conciliação. No entanto, Goulart parecia querer manter seus compromissos com as forças conservadoras, ao invés de romper com estas, como evidencia Daniel Aarão (1990, p. 31):

“(...) conciliava com as empresas concessionárias de serviços públicos, refazia composições conservadoras e o máximo de ousadia de que era capaz foi consubstanciado no Plano Trienal, pelo qual o governo prometia desenvolvimento econômico, eliminação da inflação e satisfação dos interesses populares.”

Por uma conjunção de fatores, o Plano de três anos não durou nem mesmo seis meses e Jango começou a sofrer fortes pressões tanto da direita quanto da esquerda. Nesse contexto, em

maio de 1963, a UNE emitiu uma nota oficial, repudiando as manobras antidemocráticas, bem como defendendo as reformas estruturais, a manutenção das liberdades públicas e efetivação das medidas de organização do povo.

Ficava cada vez mais evidente que as tentativas de conciliação de Jango estavam agravando ainda mais a situação. Nesse sentido, a UNE procurava mostrar ao presidente que este precisava se definir e compreender que já não era mais hora para conciliações, mas sim para uma ação efetiva, conforme demonstra no trecho da seguinte nota: *“Ou as reformas de base prometidas desde a campanha do plebiscito, e daí o conteúdo popular daquela campanha, são efetivadas, infligindo derrotas ao imperialismo e ao latifúndio, ou a crise continuará a aprofundar-se”* (UNE, apud SANFELICE, 1986, p. 26).

Ao longo de 1963, a agitação social era realmente crescente. Haja vista o surgimento de numerosas greves operárias que reivindicavam aumentos salariais e pediam a efetivação das reformas de base. Além disso, ficavam cada vez mais evidentes as divisões políticas entre a esquerda e a direita. Enquanto a direita divulgava que Goulart estava articulando um golpe de Estado, apoiado pelas esquerdas, estas últimas denunciavam a formação de uma trama golpista de direita.

Sem saída para os problemas econômicos que não conseguira solucionar através do plano Dantas-Furtado⁸², somado ao descontentamento crescente de diversos setores da sociedade com relação ao seu posicionamento político vacilante, Jango, a partir de meados de 1963,

“(...) passou a defender com crescente entusiasmo um conjunto de ‘reformas de base’ que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação. Dizia ele agora que a crise econômica do Brasil – da qual o impasse do balanço de pagamentos e a inflação eram os sintomas mais imediatos – só podia ser resolvida com a aprovação do seu pacote de reformas.”

(SKIDMORE, 2004, p. 39)

A proposta das reformas de base não agradou os setores conservadores da sociedade com quem, até então, o presidente havia tentado, em vários momentos, manter uma postura

⁸² O plano econômico foi chamado de “Dantas-Furtado” em referência a San Thiago Dantas e Celso Furtado, dois membros da esquerda moderada que foram convocados por João Goulart para elaborar um programa de estabilização econômica. Quanto aos problemas econômicos mencionados, pode-se dizer que a política adotada fracassou porque não gerou crescimento, nem acabou com a inflação.

conciliatória. Mesmo diante deste fato, a esquerda ainda relutava em acreditar que Jango havia realmente mudado o seu posicionamento político.

Inseguranças à parte, no Congresso Nacional, já se podia perceber a polarização de forças que se formava a partir da citada atitude do presidente. De um lado, estava a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), composta por parlamentares do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do Partido Socialista Brasileiro (PSB), bem como dissidentes do PSD e UDN. Buscavam uma luta nacional-reformista e tinham apoio da UNE, do CGT e do PCB. Do outro lado, estavam as forças conservadoras, que formavam a Ação Democrática Parlamentar (ADP), composta pela União Democrática Nacional (UDN) e a maioria do Partido Social Democrático (PSD). A ADP ainda contava com o auxílio do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), órgão financiado pela embaixada norte-americana.

O agravamento da situação se deu no dia 13 de março de 1964, quando foi realizado um grande comício em defesa das reformas de base na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. O movimento estudantil participou em peso da organização do evento, por meio da UNE, da UME, da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários (Ames) e dos diretórios acadêmicos de diversas faculdades. Ao lado das delegações estudantis de todos os estados brasileiros, estavam as representações operárias e sindicais que, juntamente com outros setores da população, reuniram mais de 300 mil pessoas em frente à estação para apoiar o presidente.

No comício em que o presidente da UNE, José Serra, foi um dos oradores, Jango começou o seu discurso anunciando a assinatura de dois importantes decretos:

“(...) um declarava de interesse social, para efeito de desapropriação, as terras inaproveitadas às margens de eixos rodoviários, de leitos de ferrovias, de açudes públicos federais e das áreas beneficiadas por obras de saneamento da União, constituindo o primeiro passo para a concretização da reforma agrária, apesar de não abranger, segundo opiniões emitidas por técnicos e estudiosos, nem 10% das glebas inaproveitadas do país; o outro encampava as refinarias particulares de petróleo, fortalecendo o monopólio estatal.”

(POERNER, 1995, p. 187)

Além disso, em seu pronunciamento, o presidente prometeu que enviaria ao Congresso outros projetos de reformas – agrária, eleitoral, universitária e constitucional –, bem como tomaria medidas urgentes na defesa do povo e das classes populares.

Após o comício, a reação foi imediata. Aumentou o temor da UDN e do PSD mineiro acerca do perigo da revolução socialista no Brasil. Tanto no Congresso quanto na imprensa ecoaram as vozes conservadoras do latifúndio e do imperialismo, denunciando o discurso “comunizante” do presidente em defesa das reformas de base e dos decretos. Nas cidades, os proprietários urbanos chamaram de ilegal e inconstitucional o decreto de Jango que regulamentava os preços de apartamentos e residências desocupados; o governador de São Paulo, Ademar de Barros, fez questão de anunciar que estava preparado para conter qualquer ameaça de revolução com homens armados à sua disposição; os fazendeiros já se diziam dispostos a “matar ou morrer” em defesa da invasão das suas terras por comunistas; enfim, todos os setores conservadores mostravam seu potencial de fogo contra o presidente, acusando-o do uso de uma tática comunista para assumir o governo.

Para os grupos que apoiavam Jango, o comício – chamado pelo presidente de “festa cívica” – representou o ponto de partida para uma grande revolução popular, conforme relata Oswaldo Munteal Filho⁸³:

“O comício da Central incendiou trabalhadores, estudantes, alguns setores das Forças Armadas e servidores civis do Estado. A massa parecia compreender em um único momento o seu papel transformador na história do Brasil. O carisma das ideias ultrapassou uma mera aptidão para os palanques, e as promessas converteram-se, instantaneamente, em um programa de ampla participação popular.”

Apesar do excesso de otimismo da esquerda, a oposição não dava trégua. Em São Paulo, cerca de 300 mil pessoas participaram da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, organizada pela Igreja Católica e pelo empresariado, com apoio dos norte-americanos, evidenciando que a propaganda anticomunista havia recebido ampla adesão da classe média e de setores importantes dos trabalhadores rurais e urbanos. Durante esse evento, um padre paulista, o senador Calazans, chegou a extrapolar no discurso, afirmando que Deus era contra

⁸³ MUNTEAL FILHO, Oswaldo. Certeza e Percepções da política em 1964. In: FREIXO, Adriano; MUNTEAL FILHO, Oswaldo (orgs.). **A ditadura em debate**: estado e sociedade nos anos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, Capítulo I, 15-32, p. 15.

as reformas. Mas, somente as marchas não bastaram para a oposição. Outras formas de exploração política da fé religiosa foram adotadas, como ressalta Poerner (1995, p. 188):

“Empregadas domésticas e populares esfarrapados eram levados frente às câmeras de televisão para se pronunciarem contra as “reformas comunistas”. Rosários de há muito não rezados eram empunhados pelas senhoras da sociedade no combate à desapropriação de terras. De nada valiam as manifestações reformistas dos setores mais progressistas do clero. Apenas serviam para que o obscurantismo denunciasse a infiltração comunista também nas igrejas.”

Às manifestações de caráter religioso somaram-se as conspirações articuladas por grupos de oficiais das Forças Armadas liderados pelo general Olímpio Mourão Filho e pelo almirante Sílvio Heck, em conjunto com João Baptista Figueiredo, Costa Cavalcanti e o general Ernesto Geisel. Para os conspiradores, só faltava mesmo o apoio oficial dos Estados Unidos, que, segundo Poerner (1995, p. 188 e 189),

“(...) veio quando o Departamento de Estado divulgou comunicado que acusava Goulart de ‘não colaborar com medidas mais efetivas contra o regime de Fidel Castro’ e de ‘tolerar a infiltração comunista em setores do governo’. O comunicado, lido ante a Comissão de Assuntos Externos da Câmara dos Representantes dos Estados Unidos, foi logo interpretado, nos seus devidos termos, pela imprensa norte-americana, que, menos sutilmente, aconselhou os militares conservadores do Brasil a dar um “golpe de Estado à velha maneira sul-americana” contra Goulart.”

Paralelamente, no Rio de Janeiro, o cabo José Anselmo, líder da Associação dos Marinheiros, orientou seus companheiros, reunidos no Sindicato dos Metalúrgicos, a se declararem em “assembleia permanente” e não se apresentarem às unidades da marinha as quais pertenciam. No dia 28 de março de 1964, o movimento estudantil – representado pelos diretórios acadêmicos das Faculdades Nacionais de Direito e Filosofia da Universidade do Brasil, pela Faculdade de Sociologia da PUC e pela Ames – lançou vários manifestos de apoio não só à luta destes por direitos comuns, vedados pelo arcadismo do Estatuto da Marinha e de artigos da Constituição de 1946, como também à efetivação das mudanças estruturais necessárias à sociedade, as reformas de base.

Foi nesse cenário conturbado que Jango fez um discurso no Automóvel Clube do Rio de Janeiro, dirigindo-se aos sargentos, que conseguiam sair dos quartéis, bloqueados pelos oficiais, no dia 30 de março. Para os seus opositores, foi a gota d’água. No final do mês, o

governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, convocou a população a restaurar a ordem constitucional.

No dia 31, o general Mourão Filho, comandante da IV Região Militar, mobilizou as tropas mineiras e iniciou uma marcha em direção ao Rio de Janeiro, contando ainda com o apoio dos comandantes do II e IV Exércitos, além de diversos governadores. Embora tivessem esperanças na reversão da situação, as forças nacionalistas e de esquerda foram surpreendidas sem nenhum esquema militar de defesa e, portanto, sem qualquer possibilidade de reação.

A UNE, apesar da gravidade do panorama político, ainda procurou se manifestar diante dos episódios do dia 31 de março. Em defesa da legalidade e da Liberdade Democrática, a entidade decretou greve geral de estudantes em todo País, bem como expediu uma nota, assinada por seu presidente, José Serra, em que denunciava a articulação de um golpe da oposição e convocava todos os estudantes para que se mobilizassem e resistissem:

“A União Nacional dos Estudantes, ante a gravidade da situação política nacional, vem: 1) Reafirmar seu inteiro apoio às últimas medidas progressistas do governo federal, inclusive à solução correta e firme e ao mesmo tempo equilibrada e serena com que pôs termo à recente crise na Marinha; 2) Alertar os estudantes e o povo brasileiro para a pregação espúria dos que falsamente, a pretexto de restabelecer a legalidade e a disciplina, na realidade o que pretendem é impedir o crescimento das forças populares e a efetivação das Reformas de Base; 3) Denunciar com veemência a trama golpista, já em execução com que se procura, derrubando o presidente, instituir um regime de força que esmague os movimentos populares, suprima suas recentes conquistas e trave o processo de democratização e reestruturação do País; 4) Conclamar a todas as Uniões Estaduais, Diretórios Centrais de Estudantes e Diretórios e Centros Acadêmicos e a todos os universitários, enfim, para que se mobilizem por todos os meios, em assembleias, atos públicos, passeatas, e permaneçam em estado de alerta, prontos a qualquer momento, a resistir intransigentemente, fiéis à heroica tradição de resistência democrática do movimento estudantil brasileiro, a qualquer tentativa de deposição do presidente constitucionalmente eleito, ou de violência às liberdades democráticas.”

(Correio da Manhã, 01 de abril de 1964, p. 2)

Embora tenha sido alertado sobre os rumores de um golpe, Jango preferiu acreditar em seus assessores militares – general Assis Brasil, chefe da Casa Militar, e general Jair Dantas Ribeiro, ministro da guerra –, que garantiram a existência de apoio militar suficiente para enfrentar qualquer tentativa golpista.

Os estudantes chegaram a solicitar do governo armas para a resistência, já que não estavam seguros quanto à eficácia do esquema militar organizado pelo general Assis Brasil. Entretanto, conforme Poerner (1995, p. 189 e 190),

“(...) como as armas não viessem, a juventude acorreu às ruas, em 1º de abril, participando, majoritariamente, de manifestações antigolpistas, como na Cinelândia, no Rio. Já habituados à ideia de que o Exército seria o garantidor das reformas exigidas pela estrutura arcaica do país, os estudantes custaram a perceber que os tanques se haviam voltado contra eles. Um panfleto distribuído à porta do Clube Militar anunciara a chegada de tropas na Cinelândia e isso bastava para que a mocidade se considerasse protegida. No açodamento próprio da época, ninguém lera a íntegra do texto, que falava, também, na ‘defesa da propriedade privada’, no ‘perigo vermelho’, na ‘família ocidental-cristã ameaçada’ e noutras coisas semelhantes.”

Quando o golpe se concretizou, Jango não teve outra alternativa senão sucumbir à realidade. Desse modo, na madrugada de 2 de abril, embarcou para o Rio Grande do Sul e, em seguida, abandonou o País pela fronteira com o Uruguai. Começava, assim, o período da ditadura civil-militar, que perdurou por 21 anos.

É possível perceber que, sobretudo a partir de 1962, a luta do movimento estudantil pela reforma universitária se confundia com a luta política contra os grupos conservadores que vieram a assumir o poder no Brasil após o golpe de 1964. Tal constatação fortalece a presente tese, pois evidencia que, no início dos anos 60, as atuações do movimento estudantil no âmbito político e educacional estavam articuladas em defesa de uma reforma universitária que integrasse uma reformulação da sociedade como um todo, viabilizada a partir da concretização das reformas de base.

Na segunda parte deste Capítulo, foi possível demonstrar a evolução da concepção e da luta estudantil pela reforma universitária, partindo de uma visão estritamente didática, no Seminário de Reforma do Ensino, de 1957, passando pela defesa da Escola Pública, da democratização do ensino e pela luta contra a LDB, bem como pela definição de uma reforma universitária como parte da reformulação de toda a sociedade, para, enfim, chegar à concepção de que a RU deveria integrar as demais reformas de base ansiadas pelo povo brasileiro. Outro aspecto que pode ser notado é a influência que a aproximação entre estudantes e as classes trabalhadoras teve nas concepções do movimento estudantil sobre a

reforma universitária, uma vez que os projetos defendidos tanto na *Declaração da Bahia* quanto na *Carta do Paraná* e no documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária”, expõem a necessidade de aliança com operários e camponeses para viabilizar não só a RU como todas as reformas estruturais consideradas necessárias naquele período.

Apesar de não terem obtido sucesso nos primeiros anos da década de 1960 – afinal, não conseguiram viabilizar a reforma universitária, segundo a concepção vigente naquele momento –, os estudantes não esmoreceram, mas sim deram continuidade à sua luta, a partir do golpe de 1964, contra a política educacional dos grupos conservadores que assumiram o poder, conforme será mostrado nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

A luta do movimento estudantil contra a vertente de controle e repressão da política educacional da ditadura

Neste capítulo, será abordado o período entre 1964 e 1969, quando o movimento estudantil, já considerado uma força política de oposição ao regime instituído a partir do golpe de 1964, dá continuidade à sua luta articulada pela reforma universitária, colocando-se contra a política da ditadura para o ensino superior. Nesse sentido, serão tratados os principais protestos e manifestações estudantil deste período; a luta contra as Leis Suplicy e Suplicy-Aragão; as invasões na Universidade Nacional de Brasília (UnB); os congressos da UNE realizados nesse período; as tentativas de cooptação do ME por parte do regime civil-militar; o Massacre da Praia Vermelha; o episódio do assassinato do estudante secundarista Edson Luís e os protestos que se seguiram por conta disso; a Primavera na USP e a Batalha da Maria Antônia; o trabalho e os objetivos da Comissão Meira Mattos; a prisão de estudantes no Congresso de Ibiúna; o Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969; e a luta armada.

Conforme já mencionado na Introdução, optou-se por analisar a política educacional do regime civil-militar sob duas perspectivas: a sua vertente de controle e repressão e a vertente da reforma universitária propriamente dita. Isso, porque concluiu-se, a partir da análise de documentos elaborados pela Escola Superior de Guerra (ESG) das Forças Armadas e de estudos de outros autores dedicados à temática do ensino superior, que a primeira vertente tinha como objetivo primordial conter as oposições presentes no interior das instituições de ensino superior, de modo a viabilizar, sem contestações, uma reforma universitária nos moldes defendidos pelos grupos civis e militares que assumiram o poder a partir de abril de 1964⁸⁴, em parceria com organizações internacionais, sobretudo as norte-americanas⁸⁵.

⁸⁴ Para se chegar a esta conclusão, foi analisado o documento “Manual Básico”, elaborado pelo Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra do Estado-Maior das Forças Armadas em 1975, bem como o livro “Da universidade modernizada à universidade disciplinadas: Atcon e Meira Mattos”, de 1991, de Maria de Lourdes Fávero. A partir destas obras, foi possível observar que, no aspecto político mais geral, a vertente de controle e repressão amparava-se na Doutrina de Segurança Nacional para garantir a hegemonia e a implantação do projeto nacional dos grupos que assumiram o poder após o golpe de 1964, por meio da contenção dos inimigos internos. Transpondo-se esta realidade para o ensino superior, esta vertente tinha, portanto, a finalidade de conter as oposições no interior das universidades, para que fosse possível viabilizar uma reforma universitária sem contestações de parte dos integrantes da comunidade universitária.

A vertente de controle e repressão se fundamentava na Doutrina de Segurança Nacional, que, conforme já foi dito na Introdução, permeava várias políticas da ditadura em outros segmentos além do militar, incluindo, assim, o setor educacional. No Manual Básico elaborado pela ESG em 1975, este conceito amplo de Segurança Nacional⁸⁶ fica evidente (p. 239):

“Segurança Nacional é estado que se busca atingir através de ações coordenadas das quatro expressões do Poder Nacional: política, econômica, psicossocial e militar, e não apenas da expressão militar. Será, pois, importante que, como base, se considere a segurança dos Poderes Político, Econômico, Psicossocial⁸⁷ e Militar.

(...) Segurança abarca muito mais, engloba conceito muito mais amplo, exigindo ações de todas as expressões do Poder Nacional e a participação de todos os cidadãos.”

O trecho supracitado, aliado às já mencionadas razões culturais e morais de insegurança de uma Nação⁸⁸, dão conta de demonstrar, primeiramente, que a Doutrina da Segurança Nacional era transversal às demais políticas da ditadura e, em segundo lugar, que o regime considerava necessário detectar e combater essas razões, por eles consideradas geradoras de uma

⁸⁵ O modelo de universidade defendido e colocado em prática pelo governo civil-militar será tratado no Capítulo IV, assim como a interferência norte-americana no ensino superior brasileiro.

⁸⁶ Em sua obra “Da universidade modernizada à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos”, de 1991, Maria de Lourdes Fávero corrobora a visão de que após o golpe de 1964, a visão de Segurança Nacional adquiriu um conceito mais amplo, com o intuito de localizar os inimigos internos e contê-los. Nas páginas 13 e 14, a autora assim discorre sobre esta questão: “Após o 1º de abril de 1964, impôs-se nova estrutura de poder ao país e procurou-se pôr em prática novo estilo de liderança. Concretizou-se também o processo de redefinição das Forças Armadas, substituindo-se o princípio da defesa nacional, elaborado pela Escola Superior de Guerra (ESG) ao longo de 1949-64, pela doutrina de segurança, entendida nos aspectos internos e externos. A diferença entre esses dois princípios, de acordo com o presidente Castello Branco (1967), é clara: de um lado, há o conceito tradicional de defesa nacional, que dá mais ênfase aos aspectos militares da segurança externa do país; e, de outro, o de segurança nacional, com caráter bem mais abrangente, compreendendo também a defesa das instituições e incorporando por isso os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimentos e da estabilidade política interna. O conceito de segurança, muito mais que o de defesa, estava voltado para o problema da ‘agressão interna’ corporificada pela infiltração e pela subversão ideológicas. (...) A doutrina de segurança nacional foi o baluarte ideológico do poder que por 21 anos permaneceu à frente do Estado brasileiro. Apoiando-se na ideologia da segurança nacional, o Estado militarista serviu-se desse artifício, ora como fonte da iluminação que permitia localizar o ‘inimigo interno’, ora como artifício para justificar a ocupação do espaço civil brasileiro. (...) Sem terem deixado de lançar mão da força, da coerção, da intervenção legislativa e policial-militar, os senhores do poder político do regime pós-64 tiveram de organizar seu processo hegemônico, de forma a tentar obter da sociedade civil anuência e consenso para seus atos. Tal processo hegemônico (...) demandou aparelhamento institucional para seu exercício. Nesse contexto é que foram adotadas medidas parciais para intervir na universidade, e se deu a reforma universitária”. Como se pode perceber, a autora também concorda, de modo geral, com a visão da presente tese de que este conceito novo de segurança nacional interferiu profundamente nas universidades, com o intuito de conter as oposições presentes em seu interior, de modo a viabilizar a reforma universitária nos moldes defendidos por aqueles que assumiram o poder a partir de 1964.

⁸⁷ Pode-se dizer que os setores culturais e educacionais estão considerados no Poder Psicossocial.

⁸⁸ As razões morais e culturais de insegurança da Nação, segundo a Escola Superior de Guerra, foram abordadas na Introdução desta tese, em nota de rodapé.

insegurança generalizada no País. Além disso, convém também destacar a visão do governo civil-militar a respeito da influência da ideologia comunista nas manifestações contrárias à realização dos Objetivos Nacionais, já que, no movimento estudantil, havia estudantes comunistas. Esta influência era considerada pelos militares como uma agressão à Nação, a ser combatida pela Segurança:

“As modernas formas de agressão, em particular por força de influência da ideologia comunista, deram novas dimensões ao problema da guerra e, conseqüentemente, da proteção das Nações.

De tudo isso, decorre um entendimento que distingue a ideia de Segurança da clássica concepção de Defesa. Esta será uma ação específica e definida, enquanto a Segurança é uma condição ou estado que, inclusive, condiciona a execução da Defesa. A noção de Segurança é mais abrangente que a de Defesa, esta entendida como um ato diretamente ligado a determinado tipo de ameaça, caracterizada e medida.”

(Escola Superior de Guerra, 1975, p. 232)

Analisando a visão de Segurança Nacional do regime civil-militar, é também possível saber por que o movimento estudantil tornou-se, logo após o golpe de 1964, um dos grupos mais afetados pela política de controle e repressão deste governo no campo educacional. Além de lutarem contra o golpe, os estudantes eram conhecidos pelos seus protestos e mobilizações, sobretudo por suas lutas políticas e educacionais articuladas em defesa da reforma universitária como parte das reformas mais amplas da sociedade. Encaixando-se perfeitamente no conceito das “razões morais de insegurança”, não é difícil entender por que o movimento estudantil tornou-se um dos principais alvos da política repressora da ditadura.

Isso quer dizer que o movimento estudantil, a partir de abril de 1964, passou a ter um duplo desafio em relação à continuidade de sua luta articulada em defesa da reforma universitária: lutar contra a repressão que se abateu sobre os estudantes e contra a política da ditadura para o ensino superior, que contrariava, em grande parte, os diagnósticos e projetos estudantis traçados para as universidades brasileiras nos documentos oriundos dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária.

3.1. A repressão ao movimento estudantil após o golpe de 1964

Logo nas primeiras horas depois do golpe, ficou evidente como seria, a partir daquele momento, a relação de forças entre o novo governo e o movimento estudantil, segundo relata

Poerner (*apud* SANFELICE, 1986, p. 29), no artigo intitulado “A verdade do movimento estudantil”, publicado no *Jornal do Brasil* de 6 de novembro de 1966: “No dia 1º de abril de 1964, o golpe militar mostrou, instantaneamente, a sua disposição com os estudantes. Destituído o governo legal, a UNE foi invadida, saqueada e queimada num paroxismo de ódio que escapa ao terreno puramente político para cair na esfera psiquiátrica”.

Na invasão e incêndio ao prédio da entidade, foram queimados também os documentos do Centro Popular de Cultura. Sobre este episódio, o depoimento de um ex-líder estudantil da época revela:

“O golpe militar de 1º de abril de 1964 voltava toda a sua ferocidade à classe operária, muito mais pelo que ela poderia avançar do que de fato pelo que avançou até aquele momento. Os estudantes foram atingidos pelo crime – que muito os honra – de ter procurado se colocar ao lado dos trabalhadores. Ou pelo menos por pensarem os golpistas que isso ocorria. A Sede da UNE (...) foi incendiada por bandos repressores insuflados pelos golpistas. Bandos que sempre embalaram o desejo de destruir a UNE, uma vez que por eleições ou outro processo democrático foram sempre repudiados pela imensa maioria dos estudantes. A UIE (União Internacional dos Estudantes) elaborou um cartaz com a fotografia da UNE em chamas e o espalhou, com grande repercussão, pelo mundo inteiro⁸⁹.”

Como o movimento estudantil já havia assumido um posicionamento político contrário àqueles que tomaram o poder, passaram a sofrer muitos ataques após o golpe, configurando um período de relações conflituosas entre estudantes e governo. Até as verbas oficiais, aprovadas pela Câmara dos Deputados, que as entidades estudantis recebiam antes do golpe, foram cortadas, sob a alegação de que eram utilizadas para a realização de atividades subversivas, conforme se pode observar em notícia publicada no *Correio da Manhã*, de 27 de maio de 1964 (p. 2):

“O deputado Nina Ribeiro (UDN-GB) afirmou, numa palestra promovida pela CAMDE ontem, na Igreja Imaculada Conceição, que a União Nacional dos Estudantes manipulava ‘vultuosas somas para atividades subversivas’ e que ‘em lugar de se preocupar com os problemas do ensino e dos estudantes, transformou-se num órgão de agitação e subversão, dedicado à traição da Pátria’. Entre os documentos exibidos pelo parlamentar, ‘como provas das somas que a UNE manipulava’, encontra-se um recibo no qual a Panair declara haver recebido Cr\$ 10 milhões para transportar delegados cubanos ao Brasil, além de recibos de grandes quantias ‘entregues à UNE pela Casa

⁸⁹ UNE. **História da UNE**: depoimentos de ex-dirigentes. São Paulo: Editorial Livramento, 1980, p. 31.

Civil da Presidência da República e pelo Ministério da Fazenda’, para ‘fomentar a subversão e a comunização das massas no Nordeste’.”

O governo, portanto, não aceitava, não dava espaço, nem mesmo se mostrava receptivo às iniciativas e ideologias da UNE. Além da repressão que se abateu sobre o estudantado, “os governos militares e os grupos sociais que representavam empenharam-se numa tarefa obsessiva, visando ao controle, à manipulação ou à redefinição do movimento estudantil” (SANFELICE, 1986, p. 30).

Um exemplo desse empenho foi que, mesmo antes de Castello Branco assumir o poder⁹⁰, a Universidade de Brasília já havia sido invadida por cerca de 400 soldados da Polícia Militar, gerando um grande trauma naqueles que assistiram e participaram da sua criação, que simbolizava o surgimento de uma nova era na cultura brasileira. Machado Neto⁹¹ comenta detalhes do episódio:

“A 9 de abril, tropas da Polícia Militar de Minas Gerais e efetivos do Exército sediados em Mato Grosso, ocupando quatorze ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico – não se sabe até hoje o porquê, mas era esperada uma reação de parte da Universidade – em uniforme de campanha e portando equipamento de combate, invadiam o campus universitário. À invasão seguiu-se uma minuciosa batida e revistamento das secretarias da reitoria e dos demais departamentos, em particular da Biblioteca Central, cujo prédio, inclusive os gabinetes dos professores do Instituto Central de Ciências Humanas, sediado no primeiro andar, foi interditado por dezesseis dias. Com as tropas, vinha uma lista de professores a serem aprisionados. Doze professores puderam ser

⁹⁰ Castello Branco só assumiu o governo em 15 de abril de 1964, após ser eleito indiretamente pela maioria dos votos do Congresso (361 votos, 72 abstenções e 5 votos para outros candidatos conservadores). Antes disso, subiu ao poder – após o golpe de abril de 1964 e depois que o presidente do Senado, Auro Moura Andrade, declarou vacante a presidência da República, em 02 de abril – o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. Isso ocorreu porque a Constituição brasileira especificava que, em caso de vacância da presidência, assumiria o cargo, por um prazo máximo de 30 dias, o presidente da Câmara dos Deputados, enquanto o Congresso tratava de eleger um novo chefe de governo. Depois de se autodenominar ministro da Guerra do novo governo, o general Arthur da Costa e Silva anunciou a formação de um Comando Supremo Revolucionário, que comandaria o País até que houvesse eleições. A partir daí, Ranieri Mazzilli foi substituído na presidência da República por uma Junta Militar, composta pelo próprio Costa e Silva, pelo almirante Augusto Rademaker e pelo brigadeiro Francisco de Assis Correia e Melo. Em 9 de abril de 1964, os três ministros militares decretaram o Ato Institucional nº 1, que dava poderes excepcionais ao presidente da República; previa a instauração de inquéritos e processos individuais e coletivos para apurar responsabilidade pela prática de crime contra o Estado, seu patrimônio, a ordem política e social ou atos de guerra revolucionária; e previa que a eleição presidencial fosse realizada em sessão pública e votação nominal, pela maioria absoluta dos membros do Congresso. O AI-1 tinha validade prevista até 31 de janeiro de 1966 e foi concebido com a justificativa de respaldar a reconstrução econômica, política e social do País, além, é claro, de ter como objetivo frear a “comunização” do Brasil, segundo eles, almejada pelo governo anterior.

⁹¹ NETO, Machado. A ex-Universidade de Brasília: significação e crise. In: RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, 239-60, p. 251.

encontrados, seja no campus, seja em suas residências, onde foram chamados pela reitoria e pelos colegas, que julgavam melhor seria os mesmos se apresentarem, já que nada tinham a ocultar e, assim, poderiam facilmente desfazer equívocos. Nossa surpresa foi, porém, que muitos deles ficaram presos no quartel do Batalhão da Guarda Presidencial de treze a dezoito dias (...).”

Dando sequência às arbitrariedades, em 13 de abril de 1964, a UnB sofreu intervenção decretada pelo regime, tendo o seu reitor, Anísio Teixeira, e o vice-reitor, Almir de Castro, demitidos, bem como o Conselho Diretor da sua Fundação destituído. Alguns professores que não haviam sido presos procuraram resistir, mantendo as aulas. Então, o governo nomeou Zeferino Vaz como reitor-interventor da universidade e este último não tardou a publicar uma lista de 13 docentes demitidos sem qualquer investigação, processo ou direito de defesa (SANFELICE, 1986). Mesmo diante desses fatos, continuou-se o processo de implantação da UnB, apesar de já se perceber, após a intervenção, além da limitação das verbas, certa má vontade dos órgãos oficiais para com este modelo de universidade moderna, considerada pelo governo, um ambiente subversivo.

3.2. O movimento estudantil no governo Castello Branco

Logo que assumiu o poder, Castello Branco deu continuidade à estruturação do governo ditatorial instaurado em abril de 1964, por meio de dispositivos legais que ampliavam os poderes do regime e visavam conter a oposição interna. Nesse sentido, Castello criou, por meio do Decreto-Lei nº 43.341, de 13 de junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI), que, de acordo com palavras do próprio presidente, tinha como objetivo aparelhar melhor o Poder Executivo, mantendo-o bem informado sobre o que se passava no País, para que se pudesse agir com acerto e oportunidade. Na prática, o SNI – cujo idealizador e primeiro chefe foi Golbery do Couto e Silva – funcionou como uma verdadeira agência de espionagem a serviço da Doutrina de Segurança Nacional, na qual todos eram suspeitos até que provassem o contrário⁹².

⁹² Nelson Werneck Sodré, em seu livro “Vida e morte da ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil”, de 1984, destaca a importância adquirida pelo SNI durante os 21 anos de ditadura: “(...) o famigerado SNI, erigido à categoria de ministério e tornado, desde logo, peça essencial do regime, com tal importância que mele passaram a ser recrutados os sucessivos ditadores militares (...) não demorou em estender-se a todo território e a todas as atividades nacionais, com orçamento secreto e dotações gigantescas. (...) Montado o SNI, seu pleno funcionamento não teve mais limites, alcançando desde investigações sobre problemas de gravidade indiscutível

Em 1965, com o prazo de vigência do AI-1 prestes a expirar, Castello Branco chegou a acenar para um “retorno à normalidade”. No entanto, a abertura política não se efetivou, já que o presidente percebeu que setores oposicionistas estavam se rearticulando e ganhando força, podendo, então, prejudicar os “ideais da revolução de 1964”.

Nesse ano, deveriam ocorrer eleições estaduais, conforme a Constituição vigente. Esta constatação levou a uma divergência interna no governo. Enquanto um grupo defendia a manutenção das medidas impostas pelo AI-1 e se colocava contra a realização das eleições, bem como não admitia que indivíduos ligados ao governo anterior pudessem concorrer a estas – os chamados “linhas-duras” –, o outro grupo – formado por membros da Escola Superior de Guerra, também conhecido como “Sorbonne”, do qual faziam parte Castello e Golbery – contrapunha-se às posições do primeiro, assumindo uma postura mais branda.

Para solucionar esse impasse, o governo promulgou a Lei da Inelegibilidade – Emenda Constitucional nº. 14, de 3 de junho de 1965 –, cuja finalidade imediata era afastar candidaturas indesejáveis, tais como a do Marechal Henrique Teixeira Lott, candidato pelo PTB ao governo da Guanabara, e de Sebastião Paes de Almeida, candidato ao governo de Minas Gerais, pelo PSD. Porém, a iniciativa não foi suficiente para evitar a vitória de alguns candidatos da oposição, como em Santa Catarina e no Mato Grosso. Esse resultado irritou profundamente os militares “linhas-duras”, que exigiram de Castello a impugnação das eleições, seguida da intervenção nesses Estados, por meio da nomeação de novos governadores. Para solucionar esse novo impasse, o presidente definiu que *“os governadores eleitos poderiam tomar posse, desde que os Secretários de Segurança dos Estados fossem nomeados pelo Governo Federal”*⁹³.

Ainda em 1965, Castello desejava aprovar uma emenda constitucional que não só limitava o poder do legislativo, como também enfraquecia o judiciário. Percebendo que o Congresso não demonstrou boa vontade para aprovação dessa medida, o presidente decretou o Ato

até a aprovação de nomeação de funcionários subalternos, em que seu pronunciamento se tornou obrigatório. Os poderes do SNI ampliaram-se de tal maneira que nada se fez no país, desde sua criação, que não passasse pela sua teia e fosse submetida à sua aprovação. O SNI tornou-se uma das peças mais características da ditadura (...) implantada no Brasil” (SODRÉ, 1984, p. 96).

⁹³ CAVALARI, Rosa Mari F. **Os limites do movimento estudantil: 1964 – 1980.** 1987. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1987, p. 24.

Institucional nº. 2, assinado em 17 de outubro de 1965. Dos principais pontos do AI-2, vale ressaltar os seguintes:

“A eleição do Presidente pela maioria absoluta do Congresso; a decretação do estado de sítio, pelo Presidente, para “prevenir ou reprimir a subversão da ordem interna”; a suspensão das garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade; a extinção dos partidos políticos; a possibilidade de o Presidente decretar o recesso do Congresso, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; a suspensão dos direitos políticos pelo prazo de 10 anos e a cassação de mandatos legislativos, acarretando a suspensão dos direitos políticos.”

(CAVALARI, 1987, p. 25)

Com vigência prevista até 15 de março de 1967, o AI-2 deu continuidade às perseguições e cassações e extinguiu os partidos políticos. Por essa razão, em 20 de novembro de 1965, foi promulgado o Ato Complementar nº. 4, dando origem ao bipartidarismo. A partir de então, constituiu-se um partido de apoio ao governo, chamado Aliança Renovadora Nacional (ARENA), e outro de oposição consentida, que reunia membros remanescentes de vários partidos oposicionistas, chamado Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Em 5 de fevereiro de 1966, o governo baixou o Ato Institucional nº. 3, cuja função era regulamentar as eleições estaduais, problema ainda não resolvido pelos dispositivos anteriores. Em conformidade com o AI-3, os governadores deveriam ser eleitos de forma indireta, nas Assembleias Legislativas, por maioria absoluta dos votos, em pleito público e nominal. Além disso, *“(...) prefeituras de todas as capitais estaduais seriam ocupadas por elementos nomeados pelos governadores. Essas medidas eram imprescindíveis para impedir que a oposição conquistasse os chamados Estados-chave, isto é, os mais importantes e industrializados do país”* (CAVALARI, 1987, p. 26 e 27).

O MDB, embora ainda estivesse se organizando, manifestou-se publicamente contra a iniciativa de Castello, bem como teceu críticas ao processo político e às orientações econômicas do seu governo. Mas o general não se sensibilizava com nada disso, dando continuidade ao seu projeto para o Brasil. Para obter a vitória nas eleições que se aproximavam e aumentar o controle sobre a oposição, o governo baixou 18 atos complementares em apenas dois meses. Pelo Ato Complementar nº. 19, foi instituída a fidelidade partidária tanto para a votação dos governos estaduais quanto da presidência, medida que evitava que indivíduos descontentes da ARENA se unissem à oposição para

votar. A intenção era intimidar, para favorecer a votação de uma nova Constituição que estava sendo elaborada. Conforme Cavalari (1987, p. 27), *“uma nova Constituição tornava-se imperiosa para incorporar como poder constitucional as medidas excepcionais contidas nos Atos Institucionais anteriores. Ela representava uma forma de dar legitimidade ao governo”*.

Castello Branco chegou a se comprometer publicamente com líderes de seu partido que não haveria mais cassações para que o Congresso pudesse, com tranquilidade, discutir e votar a Constituição. Apesar da promessa, o presidente baixou, em outubro de 1966, um decreto que cassava o mandato de seis deputados federais, desagradando até mesmo integrantes da ARENA. O próprio presidente da Câmara, deputado Adauto Cardoso, rebelou-se e não reconheceu as cassações definidas no decreto, permitindo que os cassados continuassem a exercer suas posições, num ato de desobediência ao governo federal. Para acabar com esse clima, Castello Branco baixou o Ato Complementar nº. 23, em 20 de outubro de 1966, determinando o fechamento do Congresso por um mês.

Apesar das intimidações, o Congresso não ficou fechado por muito tempo, já que era preciso ratificar a nova Constituição. Desse modo, em 7 de dezembro de 1966, o presidente decretou o Ato Institucional nº. 4, que convocava o Congresso para uma sessão extraordinária, na qual, sob condições bastante limitadas, a Carta Magna deveria ser discutida e aprovada. Enfim, conforme fora pré-estabelecido, a Constituição foi promulgada em 24 de janeiro de 1967.

Durante todo o governo Castello Branco, o movimento estudantil sofreu com a repressão policial-militar, já que, segundo Poerner (1995, p. 206), *“as autoridades não encontravam nenhum outro recurso senão calar os estudantes, para evitar que protestassem contra o que se passava em sua pátria”*. Por essa razão, os jovens foram submetidos, não raras vezes, aos arbitrários Inquéritos Policiais Militares, os IPMs. O *Correio da Manhã*, de 06 de junho de 1965, menciona, na capa, um destes IPMs:

“Mais de seiscentos elementos, dos setecentos e cinquenta que até então figuravam como indiciados no inquérito policial-militar instaurado na União Nacional dos Estudantes, não mais serão considerados como tal. A informação foi colhida junto ao comando do I Exército. E mais: o novo encarregado do IPM, general Álvaro Alves dos Santos, teria ficado surpreendido com a falta de provas para caracterizar, como indiciados, os acusados.

Informou-se ainda que aquele IPM poderá perder sua expressão e importância que lhe eram emprestadas, visto que o incêndio que ocorreu na sede da UNE destruiu farta documentação, fichários etc., que 'fatalmente apontariam os subversivos', segundo as mesmas fontes."

Além da repressão direta aos estudantes, outra forma de conter os protestos dos jovens foi o ataque às suas entidades estudantis, culminando na promulgação da Lei Suplicy, que será tratada no próximo tópico.

3.2.1. A luta estudantil contra a Lei Suplicy e a reorganização do movimento estudantil

No primeiro ano do governo Castello, circulavam pelo País informações sobre o envio de uma mensagem do ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, ao Congresso, sugerindo a extinção da UNE e o encerramento das atividades de outras entidades estudantis. No primeiro caderno do *Correio da Manhã*, de 05 de junho de 1964, na página 5, uma nota com o título "UNE e outras similares podem fechar" confirma as intenções do ministro:

"BRASÍLIA (Sucursal) – O ministro Suplicy de Lacerda encaminhou anteprojeto de lei ao presidente Castelo Branco propondo a extinção dos órgãos de representação dos estudantes de ensino superior. Pela proposição, ficariam sem efeito os registros de pessoa jurídica da União Nacional dos Estudantes (UNE), das uniões estaduais ou metropolitanas de estudantes, da União Brasileira de Estudantes Secundários (UBES), das uniões estaduais de estudantes secundários, e de outros órgãos de representação estudantil no grau superior que não estejam previstos na nova lei."

O movimento estudantil – na figura do presidente da União Metropolitana de Estudantes (UME), Antonio Figueira Filho – limitou-se a enviar um telegrama a Castello, pedindo a este último que não aceitasse a sugestão do ministro. De acordo com Sanfelice (1986, p. 72), essa iniciativa do ME representou

"(...) uma tentativa de diálogo com as novas autoridades, sugerida por parcela da liderança que escapara à repressão e que se encontrava em atividade sob o comando da União Metropolitana dos Estudantes, apoiada por mais três Uniões Estaduais de Estudantes: Pernambuco, Paraná e Minas Gerais."

A partir da demonstração das intenções do ministro, as entidades estudantis começaram a reorganizar o movimento estudantil e a sua luta articulada pela reforma universitária. No dia 13 de junho de 1964, na página 5 do seu Primeiro Caderno, o *Correio da Manhã* apresentou

trechos de um manifesto lançado pelo Diretório Acadêmico de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, convocando os estudantes brasileiros a se unirem contra a proposta do ministro Suplicy e a lutarem por seus direitos:

“O Diretório Acadêmico Jackson de Figueiredo, sobre a proposta de extinção da União Nacional dos Estudantes, afirma que ‘levando em conta que a UNE é o órgão máximo de representação estudantil no plano nacional’, lugar que é ocupado nos Estados pelas Uniões Estaduais, sua extinção seria ‘alijar do plano nacional a voz organizada e consciente dos estudantes’.

O manifesto acrescenta que extinguir a UNE ‘seria deixar acéfalo e sem coordenação o movimento estudantil, dificultando ou mesmo impossibilitando a concretização da Reforma Universitária’⁹⁴. Afirma em seguida que tal medida impediria em grande parte a Universidade, como órgão máximo de pesquisa, elaboração e transmissão da cultura no País, de opinar no plano nacional sobre a resolução dos problemas que afligem os estudantes.

Após declarar que a existência da UNE e das Uniões Estaduais não significa a existência de focos de subversão, ‘como poderia se considerar, tendo em vista as últimas diretorias que por ali passaram’ e que ‘justamente nos países ainda em desenvolvimento é que se faz mais necessária a participação organizada dos estudantes’, o manifesto do DA Jackson de Figueiredo diz, a propósito da pretendida proibição de manifestações políticas dos referidos órgãos, que considera ‘a política como uma participação ativa e consciente da vida nacional, e não como parece considerar o autor da lei, uma atividade anarquista e perturbadora da ordem social’.”

Além de se colocarem contra a extinção das entidades, o manifesto do Diretório Acadêmico advertiu o presidente Castello Branco que a aprovação da lei geraria graves consequências, já que impossibilitados de se organizar e se manifestar livremente, os estudantes iriam se radicalizar.

Com o intuito de reagir às intenções do ministro Suplicy e reorganizar o movimento estudantil, realizou-se, nos dias 24 e 25 de junho de 1964, uma reunião extraordinária do Conselho Nacional dos Estudantes, na sede da União Metropolitana de Estudantes (UME), no Calabouço, Rio de Janeiro. Nesse encontro, foi composta uma frente de diferentes tendências que elegeu uma junta para dirigir a UNE, já que a diretoria da entidade havia sido dissolvida após o golpe de 64. O grupo que assumiu a entidade tinha que encarar três desafios básicos: a)

⁹⁴ Como se pode perceber pelo manifesto, a reforma universitária continuava a ser o foco prioritário da luta estudantil, mesmo depois do golpe de 1964. Ou seja, fica evidente que a intenção do ministro, com o projeto de lei que extinguiu as entidades estudantis, era não só frear as manifestações e protestos estudantis, mas também enfraquecer a luta articulada do movimento estudantil em defesa da reforma universitária.

recuperar a sede da UNE na praia do Flamengo; b) realizar o Congresso Nacional dos Estudantes; e c) derrubar, no Congresso, o projeto Suplicy.

No dia seguinte à realização do Conselho Nacional de Estudantes, o *Correio da Manhã* destacou a posição do movimento estudantil em relação à lei proposta pelo ministro Suplicy, a partir da fala de José Tinoco de Albuquerque, que além de presidente da UEE de Pernambuco, foi um dos estudantes a compor a nova diretoria da UNE após o Conselho:

“Não entendemos como um Governo que se afirma democrático possa pensar em alijar os estudantes da participação ativa na vida política do país’. Declarou o acadêmico José Tinoco de Albuquerque, presidente da União dos Estudantes Pernambucanos (...). Acrescentou que a classe estudantil de seu Estado, a exemplo das demais no país, ‘tem a zelar uma tradição de luta pela liberdade e democracia do povo brasileiro’, e que ‘o anteprojeto do ministro Suplicy de Lacerda é um monstro sem precedente na história política do país’.

Acentuou o líder estudantil que ‘participação política não é participação partidária ou ideológica, o que não seria por nós admitido. Participação política é lutar pela Reforma Universitária; participação na luta pelas demais reformas reais que o País exige⁹⁵; é debater sobre problemas e temas de importância nacional; é tomar consciência dos mais diversos problemas nacionais, saber o que somos e o que queremos ser; é denunciar à Nação irregularidades e atentados às liberdades.’

(Correio da Manhã, 26/06/1964, 1º Caderno, p. 5)

Em outubro de 1964, durante o V Fórum Universitário, o ministro Suplicy fez um discurso, afirmando que a sua lei já estava sendo apreciada no Congresso e opinava sobre o que seria uma verdadeira universidade, evidenciando as intenções do regime em controlar as instituições de ensino superior, bem como seus alunos e professores:

“Uma organização qualquer e, em especial, instituição tão marcadamente humana como é a universitária, só pode formar-se e em seguida evoluir se colocar na base, justamente, o homem, mas o homem suficientemente preparado e disposto a ser elemento basilar e não decorativo. Desta verdade elementar partiu este Governo Revolucionário da República para formar a Universidade, cuidando do elemento humano, disciplinando-o, porque não há vida universitária sem condição de propósitos sadios. O homem é o aluno e é o professor, juntos e não separados, unidos e não desentendidos em lutas falsas de classes inexistentes. Inicia-se com a regulamentação legal dos órgãos de representação estudantil, já submetida ao Congresso Nacional, que visa a dar estrutura e garantir a dignidade permanente à vida do estudante como tal, protegendo-o contra aqueles que

⁹⁵ Mais uma vez fica evidente, na fala de um dirigente estudantil, que a reforma universitária continuava sendo a luta prioritária do movimento estudantil depois do golpe de 1964, assim como a concepção a respeito desta luta, ou seja, de que ela era parte de outras reformas necessárias no País.

*sabem, e bem, que a revolução comunista só poderá partir da Universidade inorgânica.*⁹⁶”

O presidente Castello Branco também discursou nesse evento, corroborando as posições defendidas pelo ministro Suplicy e reforçando, portanto, o objetivo do regime de manter o controle sobre a universidade, justificando o seu autoritarismo por meio do discurso anticomunista de que pretendiam acabar com qualquer tentativa de “subversão” no ambiente acadêmico. Entretanto, ao contrário do ministro, negou que tal controle seria efetivado por instrumentos legais.

Apesar do pronunciamento de Castello Branco, negando o emprego de leis e decretos para controlar a universidade, a sua afirmação confirmou-se inverídica, já que, em 9 de novembro de 1964, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº. 4.464, também conhecida por “Lei Suplicy”. Sobre essa atitude, o ex-militante estudantil, Altino Dantas, comentou:

*“(...) podemos relatar que antes da votação no Congresso Nacional da “Lei Suplicy”, comissões de estudantes conversaram com quase todos os deputados, ficando com a nítida impressão de que a lei não seria aprovada, pois os parlamentares eram unânimes em prometer aos estudantes votarem contra. Ela foi aprovada por 9 votos de vantagem. Começávamos a aprender como de fato funcionava uma ditadura.”*⁹⁷

De acordo com José Chrispiniano⁹⁸, com essa lei, o regime definia quais eram as entidades estudantis permitidas, suas atribuições e até mesmo como deveriam ser organizadas as suas eleições. Nesse sentido,

“(...) autorizava a existência do Diretório Acadêmico (DA), do Diretório Central de Estudantes (DCE), do Diretório Estadual de Estudantes (DEE) e do Diretório Nacional de Estudantes (DNE). Os DAs e DCEs não podiam ter atuação político-partidária e deveriam indicar os representantes discentes nos órgãos colegiados.”

(CHRISPINIANO, 2004, p. 71)

A lei fixava que o voto dos alunos regularmente matriculados era obrigatório nas eleições dos Diretórios Acadêmicos, sendo que aquele que não comprovasse ter votado no referido pleito

⁹⁶ Discurso do ministro Suplicy de Lacerda. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. **A Universidade e a revolução nacional**, 1964, s/p., *apud* SANFELICE, 1986, p. 76.

⁹⁷ Depoimento de Altino Dantas, *apud* SANFELICE, 1986, p. 80.

⁹⁸ CHRISPINIANO, José. Na criação do DCE livre, uma derrota da ditadura. **REVISTA ADUSP**, nº. 33, outubro de 2004, p. 69-80, p. 71.

ficaria privado de prestar os exames parciais ou finais que acontecessem após a eleição. Também ficava estabelecido que só seria elegível o estudante que não fosse repetente, não carregasse dependência de disciplinas e que não estivesse em regime parcelado. Sobre as eleições propriamente ditas, a sua realização seria acompanhada por representantes da Congregação ou do Conselho Departamental. A lei ainda previa outras proibições e controles, conforme relata Sanfelice (1986, p. 81):

“Ao mesmo tempo em que ficaram vedadas aos órgãos de representação estudantil quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político-partidário, eles agora estavam atrelados à fiscalização dos órgãos oficiais. Caberia à Congregação ou ao Conselho Departamental fiscalizar o Diretório Acadêmico; ao Conselho Universitário fiscalizar o Diretório Central dos Estudantes e ao Conselho Federal de Educação fiscalizar o Diretório Estadual de Estudantes e o Diretório Nacional de Estudantes.”

Analisando o teor da Lei Suplicy, pode-se perceber que a sua real intenção era a extinção do movimento estudantil, visto que suas imposições tentavam acabar com a participação política dos estudantes e destruir a autonomia e representatividade das suas entidades em todos os níveis, transformando estas últimas em simples apêndices do Ministério da Educação. Apesar disso, a lei apresentou um grande mérito:

“(...) o de aglutinar, na luta pela sua revogação, o movimento estudantil, que atravessava, naturalmente, uma fase de reorganização, como consequência da perseguição aos seus líderes (os membros que se encontravam à frente da UNE, sob a presidência de José Serra, em 1º de abril de 1964, estavam no exílio, na prisão ou desaparecidos). As manobras e declarações do ministro da Educação apressaram, na verdade, essa reorganização, porque, revolvendo as cinzas do movimento estudantil, fizeram ressurgir as chamas da rebelião.”

(POERNER, 1995, p. 214 e 215)

Em 10 de janeiro de 1965, a UNE convocou novamente o Conselho Nacional de Estudantes para eleger o presidente que chefiaria a entidade até o 27º Congresso, previsto para julho desse mesmo ano. Foi escolhido, então, para assumir a entidade o estudante de tendência trabalhista, com ideias progressistas, Alberto Abissâmara. Apesar do seu mandato não apresentar muita importância, devido ao seu caráter transitório, foi nesse período que os primeiros frutos da reorganização estudantil foram colhidos, depois da aprovação da Lei Suplicy.

“(...) a UME preparava um plebiscito nacional sobre essa lei, enquanto o marechal Castelo Branco recebia uma estrondosa vaia, na presença inclusive do corpo diplomático, durante a aula inaugural da Universidade

do Brasil, em 9 de março de 1965, na Escola Nacional de Arquitetura, na Ilha do Fundão. Cinco dos estudantes que vaiaram o chefe de governo foram presos pela Polícia do Exército, o que não impediu que se repetisse incidente semelhante na cerimônia da aula inaugural da Faculdade Nacional de Filosofia, onde quase todos os estudantes se retiraram ao ser anunciada a palavra do ministro Luís Viana Filho, chefe da Casa Civil da Presidência da República e, depois, governador da Bahia, também devidamente vaiado.”

(POERNER, 1995, p. 237)

Como a partir daquele momento qualquer arbitrariedade do regime incitava a mobilização do movimento estudantil, a prisão dos universitários da Ilha do Fundão gerou uma reação dos diretórios acadêmicos e da UME que, por sua vez, fez um pronunciamento, não só criticando a prisão dos estudantes, como também afirmando que os protestos estudantis eram resultado das arbitrariedades que vinham sendo cometidas pelo governo ditatorial.

Sem entender que as vaías e os demais protestos constituíam-se nos primeiros sintomas da reação estudantil à aprovação da Lei Suplicy, o Conselho Universitário aprovou a suspensão de 30 dias para os estudantes presos, sugerida pela comissão especial incumbida de apurar os motivos das vaías ao presidente. Na verdade, essa reação do movimento estudantil era o preço que o governo estava pagando por não aceitar o diálogo que as lideranças estudantis tentaram empreender quando correram as primeiras notícias da elaboração da lei.

Dando sequência às arbitrariedades, no dia 1º de abril de 1965, o Conselho Universitário, presidido pelo reitor Pedro Calmon, dissolveu a diretoria do Caco – Centro Acadêmico da Faculdade Nacional de Direito, que havia organizado uma greve contra o terrorismo cultural, em outubro de 1964. Em 12 de abril, após a suspensão da diretoria dissolvida do Caco por 60 dias, o diretor da faculdade, Hélio Gomes, solicitou a presença de agentes do DOPS e da polícia militar para conter uma reunião de protesto dos estudantes.

Em São Paulo, os estudantes deflagraram uma greve, em junho de 1965. Apesar do motivo principal ser o aumento no preço das refeições do restaurante do CRUSP – Conjunto Residencial da USP –, no manifesto grevista, os universitários afirmaram que aquela paralisação tinha um sentido mais amplo, de oposição a qualquer medida do governo que

ameaçasse a democratização do ensino⁹⁹. A resposta do regime foi rápida. O CRUSP foi invadido pela polícia e teve suas instalações depredadas.

Juntamente com esses episódios, acentuava-se o posicionamento dos estudantes em relação à Lei Suplicy. No plebiscito nacional patrocinado pela UNE em agosto de 1965, os universitários tiveram que responder à seguinte pergunta: “Você concorda com a Lei 4.464 (Lei Suplicy), que restringe a autonomia das entidades estudantis?” O resultado não foi surpresa: 92,5% dos universitários brasileiros repudiaram a lei. Realmente, a partir desse resultado, pode-se perceber que, ao contrário das intenções do regime, a lei acabou estimulando a reorganização do movimento estudantil.

No entanto, para que essa reorganização se efetivasse, os estudantes precisavam aprender a driblar a repressão. Nessa época, a maior preocupação das lideranças estudantis era promover a rearticulação da UNE, o que não era uma tarefa fácil, dadas as condições vividas pelo Brasil e a situação em que se encontrava a entidade, sem sede e diretoria. Mas, enfim, depois de mais de um ano do golpe de 1964, os estudantes conseguiram chegar ao Congresso da UNE.

O 27º Congresso da entidade foi realizado em São Paulo, na Escola Politécnica da USP, em julho de 1965, reunindo cerca de 400 delegados de todo País. Mesmo com as dificuldades para organizá-lo, o evento não foi impedido. Durante o Congresso, foi eleito para a presidência da UNE o paulista Antônio Xavier. Além disso, definiu-se que as entidades estudantis não participariam das eleições para os diretórios centrais de estudantes e diretórios acadêmicos convocadas pelo Ministério da Educação.

Diante das definições do 27º Congresso da UNE, o ministro Suplicy de Lacerda se pronunciou em entrevista ao *Diário de Notícias*, de 13 de agosto de 1965, p. 7:

“Suas palavras fizeram referência ao fato de a revolução, segundo ele algo real, ter encontrado a universidade com agitadores e pequenos ladrões transformados em líderes. Quanto à implantação da lei que disciplinava os universitários, ele disse que a simples história do assunto estava a demonstrar que havia colônias de vírus entre os estudantes a ameaçar o futuro do povo inteiro. Ainda segundo o ministro Suplicy de Lacerda, não

⁹⁹ Como se pode perceber, apesar de terem que lidar, após o golpe de 1964, com toda a repressão que se abateu sobre o movimento estudantil, os estudantes continuavam defendendo as suas bandeiras de luta do início dos anos 60, e a democratização do ensino era uma delas.

era a lei em si que tinha importância capital, mas o pretexto da lei para se continuar a subversão nos meios universitários, 'garantindo-se, assim, a contra-revolução capitaneada por ladrões que fugiram da polícia, por corruptos e corruptores e por comunistas de várias tonalidades.'"

Certamente, após o pronunciamento do ministro, houve uma reação generalizada do movimento estudantil sob a liderança da UNE. Foram registradas greves, protestos e inúmeras outras formas de manifestação contra Suplicy. Por outro lado, os reflexos da opção de não participar das eleições oficiais também não foram positivos para os estudantes, conforme comenta Poerner (1995, p. 241):

"(...) os estudantes progressistas perderam muitas das entidades que ainda controlavam, e os chamados Diretórios Acadêmicos Livres – formados a partir de agosto, depois do 27º Congresso – tinham sua eficácia algo reduzida, por serem compostos fora das universidades, como o Caco-Livre, por exemplo, que se reunia no bar localizado defronte à faculdade, (...). A não-participação nas eleições, como forma de protesto contra a Lei Suplicy, equivaleu, assim, à automarginalização dos estudantes progressistas, fator que, aliado à subestimação das reivindicações de caráter educacional e a novo surto de repressão policial-militar, voltou a enfraquecer o movimento estudantil."

Mesmo diante das dificuldades, os estudantes continuaram se recusando a participar das eleições propostas por Suplicy, que incapaz de convencê-los, recorreu a métodos típicos da sua mentalidade totalitária:

"(...) mandou fechar, sumariamente, os diretórios acadêmicos que repudiaram a sua lei e decretou intervenções, com bombas e cassetetes; apelou, enfim, para o SNI e autoridades policial-militares. Tal a ferocidade do ministro da Educação que, perto dele, até o general Juraci Magalhães, então ministro da justiça, pôde posar de bom-moço, ao anunciar que tinha em mãos um pedido do sr. Suplicy de Lacerda sobre a extinção da UNE, mas que isso não permitiria ao governo 'dialogar' com os estudantes, sendo necessário para tanto 'uma entidade genuinamente estudantil'."

(Diário de Notícias, 8/12/1965, 1ª Seção, p. 2)

Na ocasião, os estudantes responderam a Juraci Magalhães, afirmando que a tentativa de diálogo com a ditadura era impossível, já que se trataria de um monólogo. A reação do general foi imediata. Juraci encaminhou o processo de fechamento da UNE. Repudiando o diálogo proposto pelo ministro, bem como a decisão de fechar a entidade máxima dos estudantes, líderes da UNE redigiram o seguinte manifesto:

"A União Nacional dos Estudantes, hoje cada vez mais perseguida por representar o pensamento dos estudantes, ao se recusar a compactuar com a

traição à democracia praticada continuamente pelo Governo Federal, manifesta a sua posição, repudiando as recentes manobras da ditadura, que se pronunciou pelo diálogo com os intelectuais e trabalhadores.

Tal diálogo é apenas uma tentativa de encobrir a impopularidade de uma ditadura repudiada pelos brasileiros, porque estes têm consciência de que sua vontade não é respeitada, e que a democracia inexistia no país.

1. Desde abril de 1964 vem o Governo mantendo a nação em permanente clima de terror. A perseguição aos representantes de nossa cultura continuou sendo uma realidade. Vimos recentemente a prisão de oito dos mais expressivos intelectuais brasileiros, pelo simples motivo de se terem manifestado por Democracia e Liberdade. Ao mesmo tempo, assistimos o desmantelamento de nossas universidades e da autonomia universitária, como aconteceu recentemente na Universidade de Brasília.

2. Pretenderam suprimir aos estudantes suas entidades representativas, através de intervenções em diretórios acadêmicos e UEEs, e por meio da lei 4.464, que criava o peleguismo no movimento estudantil, reconhecendo como lideranças e acenando com a bandeira da corrupção através da promessa de um bilhão de cruzeiros a oportunistas sempre repudiados nas eleições estudantis.

3. Mas são aqueles a quem o governo federal mais tenta envolver com suas manobras e demagogias, os trabalhadores, os mais perseguidos e reprimidos pelo governo da ditadura. Seus sindicatos foram fechados ou submetidos a intervenções que ainda perduram. O direito de greve foi praticamente suprimido. As consequências da política econômica da ditadura recaíram sobre os trabalhadores, agravando o desemprego e levando à miséria mais crítica grande parte da população.

São pois os autores da perseguição e da violência que hoje falam em diálogo. Falam de aproximação. Falam de entendimento. O que na verdade propõem é que esqueçamos os gritos de colegas como Rui Guerra, da União Pernambucana dos Estudantes, torturado na prisão. O que na verdade propõem é que esqueçamos os 3.000 universitários presos, expulsos, expatriados, desde 1º de abril de 1964. Querem que ignoremos a mão esfacelada do colega Ezequias Gomes, ferido na Guanabara.

O que na verdade propõem é que abandonemos um diretor da UNE, Heitor de Laola, preso há meses no Ceará. Propõem anular a juventude, moldá-la fascista, violenta, corrupta, transformá-la em força do peleguismo e não de renovação.

E é consciente do compromisso assumido, e do risco que daí advém, que continuamos exigindo liberdade e o respeito aos direitos humanos. Permanecemos lutando por Democracia, embora sabendo que espancamentos serão nossas medalhas. Queremos justiça, mesmo que injustamente sejamos presos.

Por isso nos dirigimos aos intelectuais, hoje, no sentido de que se unam a nós na recusa deste diálogo, que não passa de um monólogo de imposição. Que, conosco, só aceitem o diálogo na medida em que cessem as perseguições e violências. Na medida em que haja anistia. Na medida em que se respeitem os direitos fundamentais da pessoa humana. Voltamos-nos aos intelectuais, para que só aceitem o diálogo verdadeiro, e isto quando de fato, e não de promessas, se crie um clima de liberdade política e cultural.

Queremos lembrar-lhes que a história é irreversível, e que o julgamento das gerações é severo. E que os ideais se conquistam lutando, resistindo e sofrendo."

(Correio da Manhã, 17/12/1965, 1º Caderno, p.2)

Como se pode notar, a luta contra a Lei Suplicy – que tinha clara intenção de sufocar a oposição estudantil no interior das instituições de ensino superior, bem como enfraquecer a luta articulada dos jovens em defesa da reforma universitária como parte de reformas mais amplas de toda a sociedade – representou uma oportunidade de reorganização do movimento estudantil após o golpe de 1964. Apesar da repressão e das tentativas de controle por parte do regime civil-militar, os estudantes não arrefeceram, mas sim enfrentaram o autoritarismo do governo ditatorial, dando continuidade às suas lutas.

3.2.2. O caso da Universidade de Brasília

Conforme já foi mencionado, logo após o golpe de abril de 1964, a Universidade de Brasília foi invadida, e a Junta Militar que estava no poder nomeou o reitor-interventor Zeferino Vaz para controlar a universidade. Mesmo depois que Castello assumiu, a UnB continuou vivenciando momentos de exceção, decorrentes do mandonismo arbitrário do regime.

Em maio de 1965, Zeferino Vaz admitiu, no quadro de docentes da universidade, o professor de filosofia Ernani Maria Fiori, considerado um pensador católico “suspeito” pelos ditadores. Com isso, o reitor-interventor sofreu inúmeras pressões e teve que reconhecer a sua “falha” em contratar um professor sem antes pedir a permissão do Serviço Nacional de Informações (SNI).

Depois desse episódio, alguns professores da UnB se organizaram no sentido de defender o professor Fiori, para que este tivesse o seu caso julgado segundo os critérios da universidade. Isso fez com que aumentassem as tensões internas e um aluno foi expulso, acarretando uma greve estudantil de protesto, marcada por várias manifestações de repúdio à intervenção do regime, que acabava com a autonomia universitária. Analisando a repercussão dos acontecimentos, Zeferino Vaz aguardou as férias escolares e, aproveitando-se da ausência dos estudantes, demitiu Ernani Fiori, que não tardou a procurar a justiça para solucionar esse ato abusivo do reitor.

O segundo semestre de 1965 começou com a manutenção das arbitrariedades na UnB. Vários universitários foram presos por determinação de militares encarregados do Inquérito Policial

Militar (IPM) da UNE. Em resposta, os estudantes organizaram uma nova greve, cujas consequências são narradas por Poerner (1995, p. 210):

“(...) um dos alunos tentou o suicídio na prisão; uma aluna teve de ser internada numa clínica psiquiátrica; outro aluno foi submetido a torturas, durante dois meses de prisão; o movimento grevista estudantil se ampliou para abranger, também, os protestos contra a demissão do professor Fiori, contra o fechamento do restaurante da universidade e contra a ameaça de aumento nos preços das refeições; e, finalmente, o reitor-interventor Zeferino Vaz abandonou seu cargo, sob intensas manifestações de repúdio estudantil, por sua ‘cumplicidade com as tentativas de esmagar a cultura e a liberdade de pensamento e de expressão’.”

Com a demissão de Zeferino Vaz, foi nomeado, em setembro, outro reitor-interventor, Laerte Ramos de Carvalho. Assim que assumiu, Laerte prometeu que a demissão de docentes aconteceria somente em acordo com os critérios universitários. No entanto, estava sofrendo pressão do governo para demitir o diretor do Instituto de Ciências Humanas, professor Roberto Las Casas. Demonstrando obediência aos compromissos que assumiu com o regime, Laerte demitiu Las Casas. Imediatamente, coordenadores que se sensibilizaram com o professor e contrários a esse ato arbitrário renunciaram coletivamente aos seus respectivos cargos. Ao mesmo tempo, docentes se reuniram em assembleia geral e, conforme Poerner (1995, p. 210), decidiram:

“1) repudiar as atitudes arbitrárias do reitor-interventor, responsabilizando-o pela crise na universidade; 2) hipotecar solidariedade aos coordenadores demitidos, não aceitando a designação dos seus substitutos; 3) deflagrar uma greve de protesto, de 24 horas, contra as pressões externas exercidas sobre a universidade e contra a demissão do professor Las Casas.”

Em apoio à manifestação dos professores, os estudantes, em sua assembleia geral, também declararam greve por tempo indeterminado. Dentre as suas exigências, estavam: a renúncia de Laerte Ramos de Carvalho e a aplicação dos estatutos da UnB no julgamento das demissões, com a finalidade de evitar novos atos que atentassem contra a autonomia universitária¹⁰⁰.

A reação do regime não tardou. No dia 10 de outubro de 1965, policiais invadiram novamente o *campus* da UnB, impedindo que estudantes e professores entrassem e prendendo docentes

¹⁰⁰ Mais uma vez, evidencia-se que o movimento estudantil se manteve firme na luta articulada pela reforma universitária, defendendo, neste caso, uma de suas bandeiras no projeto de reforma, que era a autonomia universitária.

brasileiros e estrangeiros. Além disso, inúmeros alunos foram detidos, bem como ocorreram mais 15 demissões de professores.

Em solidariedade aos colegas, 200 docentes da universidade pediram demissão coletiva. O reitor-interventor, além de contrariar a sugestão da Comissão de Sindicância – encarregada de solucionar a crise – de readmitir os docentes demitidos, proibiu que estes últimos ingressassem no *campus*. Aqueles que permaneciam na universidade eram “convidados a se retirar”.

A essa altura, as arbitrariedades cometidas contra a UnB já geravam repercussão por todo Brasil. Apesar disso, a universidade permanecia fechada e ocupada pela polícia, que exigia documentação de qualquer pessoa que se aproximasse do *campus*. Enquanto isso, o reitor-interventor se preparava para melhor se defender na Comissão Parlamentar de Inquérito instaurada na Câmara dos Deputados para analisar a crise na UnB e continuava declarando à imprensa que, embora desejasse restaurar a Universidade de Brasília, não aceitaria qualquer condição que implicasse no retorno dos docentes demitidos, muito menos assembleias e badernas.

Sobre as declarações de Laerte Ramos, o *Correio da Manhã* publicou uma matéria com a seguinte opinião:

“A comissão de sindicância que apurou a crise da Universidade de Brasília concluiu pela readmissão dos 15 professores demitidos pelo reitor. Mas o sr. Laerte Ramos de Carvalho, mesmo diante de uma comissão formada por dois professores insuspeitos, recusa-se a aceitar a sugestão. Ora, acontece que essa comissão foi indicada pelo Conselho Federal de Educação, mediante solicitação do Conselho Diretor da Universidade de Brasília, além de haver sua instauração sido anunciada com ufania pelo reitor, em nota oficial, quando, inclusive, considerava-a eminente. Donde se conclui que o reitor de Brasília está, agora, não só contra a universidade, professores e alunos, como também contra a comissão de sindicância, o Conselho Federal de Educação e o próprio órgão da UnB. Sua situação é logicamente insustentável. E pela própria lógica, as autoridades competentes não podem mais sustentar o sr. Laerte de Carvalho.”

(*Correio da Manhã*, 23/10/1965, apud POERNER, 1995, p. 212)

De nada adiantaram as manifestações pelo País, nem mesmo as denúncias feitas pela imprensa. O regime manteve sua posição de apoio às arbitrariedades do reitor-interventor e a Comissão Parlamentar de Inquérito não chegou a nenhuma definição. Dava-se continuidade,

então, aos atos abusivos, como, por exemplo, o episódio em que 16 estudantes foram presos na Rodoviária de Brasília, quando protestavam silenciosamente contra a possibilidade de perda do ano letivo dos seus 1200 colegas. Dois desses estudantes foram violentamente agredidos pela polícia durante o confronto.

Para piorar ainda mais a situação da UnB, o reitor-interventor aceitou a demissão dos 200 professores e manteve a dos outros 15 anteriormente atingidos. Desse modo, a Universidade de Brasília, criada nos moldes das mais modernas e avançadas universidades norte-americanas e europeias, assistia à arbitrária alteração da sua estrutura, transformando-se em uma instituição sem autonomia.

3.2.3. As manifestações estudantis em 1966 e o 28º Congresso da UNE

O ano de 1966 foi de grande relevância para o movimento estudantil, que deu continuidade à luta contra a ditadura. Conforme Sanfelice (1986, p. 99), a União Nacional dos Estudantes

“(...) insistia na necessidade de organização popular independente visando conduzir a luta contra a ditadura e canalizar todos os esforços isolados para sua derrubada. Os estudantes percebiam a necessidade de um preparo cada vez maior para enfrentar a polícia da ditadura e as lideranças estudantis acreditaram que o caminho tomado pelo movimento estudantil o levaria a fundir-se nas ruas com o resto do povo oprimido pelo regime.”

Na primeira quinzena de março de 1966, foi realizada a passeata dos calouros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. O evento foi considerado uma grande manifestação de resistência e denúncia à ditadura militar, bem como um importante termômetro da repressão do regime contra os estudantes. Maria Lúcia Resende Garcia¹⁰¹ relembra os acontecimentos daquele dia:

“(...) cartazes e faixas com dizeres Abaixo a ditadura, Fora imperialismo ianque, O povo unido jamais será Vencido, Fora acordo MEC-USAID, eram palavras de ordem, em vozes gritadas pelas ruas. Estudantes em grande número, (...) de todas as universidades de Belo Horizonte, reunidos em frente à Igreja São José, no centro da cidade. A polícia foi acionada para reprimir a manifestação. Houve invasão da Igreja para prender estudantes que lá entraram para se esconder. Bombas de gás lacrimogêneo e cassetetes foram usados contra os manifestantes.”

¹⁰¹ GARCIA, Maria Lúcia R. **Geração Esperança**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2003, p. 40.

Em resposta a esse ato repressivo dos militares, decretou-se greve geral e foi realizada uma passeata do silêncio, na qual estudantes amordaçados e trajados de preto foram novamente contidos e presos. Na sequência, jovens das capitais brasileiras e cidades de maior porte começaram a se organizar no movimento estudantil. Manifestações estudantis foram realizadas em todo o Brasil, sob orientação da UNE.

Realmente, após o episódio em Minas Gerais, que culminou no espancamento de jovens mineiros, foram desencadeadas várias passeatas estudantis de solidariedade pelo País: nos dias 19 (com mais de três mil alunos) e 24 (cerca de 5 mil participantes), no Rio de Janeiro, no dia 18 (dois mil estudantes), em São Paulo, além de manifestações públicas em outros Estados, como Paraná e Espírito Santo.

Poerner (1995, p. 247) relata o efeito das passeatas tanto para oposição quanto para o regime:

“As passeatas irritaram o governo e reanimaram a oposição, à medida que ampliavam o movimento estudantil, mobilizando-o, também para invasão dos restaurantes universitários, arbitrariamente fechados, e para as greves contra o pagamento de anuidades. Aos cartazes estudantis de Abaixo a ditadura, Viva a soberania nacional. Povo sim, ditadura não, Abaixo o imperialismo, O voto é do povo e Se são fortes, abram as urnas, bem como o Hino Nacional – entoado em todas as passeatas –, o povo reagia, invariavelmente, com aplausos e chuvas de papel picado do alto dos edifícios.”¹⁰²

Ainda em 1966, o movimento estudantil mineiro organizou uma concentração na Escola de Direito da UFMG e debateu várias propostas de luta contra o regime. Nesse encontro, houve discursos de lideranças da UNE, da UEE-MG, do DCE e de presidentes de diretórios acadêmicos. Mais uma vez, a polícia se apresentou e reprimiu a concentração, após manter os estudantes dentro da universidade até o anoitecer.

Apesar do forte aparato militar, em junho de 1966, foi realizado o II Conselho Nacional de Estudantes, em Salvador, para dar início aos preparativos para o 28º Congresso da UNE. Durante o encontro, houve divergências entre as correntes existentes no movimento estudantil

¹⁰² A fala de Poerner evidencia que as lutas políticas e educacionais do movimento estudantil permaneciam articuladas após o golpe de 1964, pois, no trecho citado, fica claro que a luta contra a ditadura acontecia junto com as lutas específicas dos estudantes.

quanto ao objetivo do Congresso e à participação nas eleições estudantis tuteladas pelo governo, conforme evidencia Poerner (1995, p. 244):

“De um lado, os socialistas de tendência marxista, querendo um congresso amplo e de massa; de outro, a AP se batendo por um conclave restrito e clandestino, ao qual levaria, como plataforma, a criação do MCD (Movimento Contra a Ditadura), frustrada pela esquerda não-católica, vitoriosa em sua tese pela participação nas eleições estudantis, que geraria a recuperação dos diretórios acadêmicos pelas forças democráticas. Era, na verdade, uma nova forma de derrotar a Suplicy e repudiar a política do marechal Castelo Branco, não implicando, absolutamente, concessões por parte dos estudantes. Tratava-se, apenas, de mudança de tática.”

Em julho de 1966, os organizadores do 28º Congresso descobriram que o decreto presidencial que determinava o fechamento da UNE por seis meses já havia vencido, ou seja, a entidade encontrava-se, novamente, na legalidade. Assim, concluíram que ninguém poderia tentar impedir a realização do Congresso. Foram conclusões precipitadas já que, mais uma vez, a opinião dos estudantes não coincidia com a do regime, que encarregou o Sr. Bias Fortes Filho, secretário de Segurança de Minas Gerais, de coordenar a repressão ao evento. De acordo com as instruções do governo, não só o congresso foi proibido como também a sede da UEE de Minas foi fechada e ocupada pela Polícia Militar por tempo indeterminado.

A imprensa da época divulgou inúmeras informações sobre o Congresso, tanto em relação à resistência do movimento estudantil, que garantia a realização do encontro – apesar das ameaças e repressão do regime –, quanto do governo, que colocou todo o seu aparato repressor à disposição para impedi-lo. Com o título “Paulistas dizem que nada impede Congresso da UNE”, o Primeiro Caderno do *Correio da Manhã* de 22 de julho de 1966, p. 9, assim noticiou a posição do movimento estudantil em relação à reunião:

“Manifestando ‘repúdio total’ à tentativa de impedir a realização do XVIII Congresso Nacional de Estudantes e que o ‘fato de se proibir de nada adiantou’ porque ‘os universitários irão ao Congresso’, os DCE livres da Universidade Católica e da Universidade de São Paulo denunciaram que a Polícia agora tenta mais um golpe: ‘prendendo estudantes mineiros e de outros Estados. Mas não será essa proibição e muito menos as prisões que nos irão atemorizar ou nos impedir de ir a Belo Horizonte. O manifesto acrescenta que ‘a resposta que daremos à opressão será o apoio cada vez maior em torno da UNE. E podem ficar certos de que enquanto não prenderem todos os estudantes da Nação, haverá sempre reuniões prestigiando as entidades livres’.”

Já no *Correio da Manhã* de 23 de julho (Primeiro Caderno, p. 7), destacou-se a organização da ditadura para reprimir o Congresso:

“As autoridades do Exército e da Polícia advertiram, ontem, que proibirão, mesmo com o uso da violência, a realização do Congresso Nacional da UNE, anunciado para o próximo dia 28, em Belo Horizonte. (...) Em reunião realizada ontem, os responsáveis por todos os setores de repressão do Estado deliberaram adotar um esquema que poderá culminar, inclusive, com o fechamento de todas as barreiras e pontos de acesso a Belo Horizonte durante a realização do Congresso.”

Mesmo sendo proibido e reprimido, o Congresso foi realizado em Belo Horizonte, no dia 28 de julho, em um dos salões do porão da Igreja São Francisco de Assis, no Convento dos Padres Franciscanos, já que o DCE – local onde o evento aconteceria – estava cercado por aparato policial. Isso serviu, inclusive para o movimento estudantil e os religiosos que os acolheram obterem apoio da opinião pública. Poerner (1995, p. 248) relata detalhes dos cuidados dos estudantes para com a repressão durante o evento:

“(...) deve constar que os 300 delegados universitários de todo o país que atingiram o local do encontro (200 outros esbarraram no cinturão policial-militar), não vieram de mãos totalmente vazias: no chão monástico, cada um deles depositou, ao chegar, o seu respectivo saco plástico, a ser utilizado como máscara contra gases, caso se confirmassem as ameaças policiais de invasão do convento. Ninguém se descuidou quanto a essa ‘arma’ defensiva, de cuja provisão as 30 delegadas femininas se podiam incumbir, com facilidade.”

No dia marcado para realização do Congresso, quando iniciava a missa na Igreja de São Francisco, os delegados abandonaram os fiéis e desceram as escadarias do interior do templo até chegarem ao Convento, onde encontraram o restante dos colegas que já se encontravam enclausurados há cinco dias no local, para poder participar do evento.

De forma muito cuidadosa e sempre atentos com a possibilidade de invasão policial, os estudantes deram início às discussões do Congresso, no qual foram produzidos e aprovados dois importantes documentos: o *Plano de Ação* para o exercício de 1966-67 e a *Declaração de Princípios* da UNE.

No *Plano de Ação*, a UNE apresentou tanto as suas reivindicações educacionais¹⁰³ – luta pela reforma universitária, contra a intervenção norte-americana na educação, contra a transformação das universidades federais em fundações particulares, pela escola pública gratuita, pela alfabetização de todo o povo, pela revogação da lei Suplicy, por um ensino secundário voltado para a formação profissional etc. – quanto o seu posicionamento em relação a muitos aspectos políticos, econômicos e sociais nacionais e, até mesmo, internacionais.

Segundo Sanfelice (1986, p. 109), na *Declaração de Princípios*, além de assumirem a tarefa de denúncia, manifestação das arbitrariedades do regime e propor um programa de luta que fizesse ressurgir o movimento de massas, os estudantes

“(...) explicitaram que a UNE, mais uma vez, estava assumindo a vanguarda do povo na luta contra as forças de opressão e que sabiam não estar enfrentando apenas um grupo de militares usurpadores do poder. Para a UNE, os militares estavam representando os interesses imperialistas e monopolistas nacionais contra os direitos da classe produtora camponesa e contra a participação dos trabalhadores no resultado da produção nacional. Os estudantes afirmavam que só a união do povo poderia destruir essas forças e conduzir o processo de libertação nacional (...).”

Durante o Congresso, também foi eleito presidente da UNE o universitário mineiro José Luís Guedes, para o período de julho de 1966 a julho de 1967.

3.2.4. MUDES, projeto Rondon e a tentativa do governo de cooptar estudantes

Setembro de 1966 foi um dos meses mais intensos para os estudantes, bem como um período considerado heroico da atuação destes, já que, ao mesmo tempo em que os universitários estavam mais agitados, o regime radicalizava, ao seu modo, na repressão ao movimento estudantil. A suspensão das aulas na Faculdade Nacional de Direito, a prisão de 178 universitários – sendo que 36 foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional – durante um congresso clandestino em São Bernardo do Campo, as greves de São Paulo e Rio e as

¹⁰³ Mais uma vez, observa-se que o movimento estudantil mantinha a sua luta articulada pela reforma universitária após o golpe de 1964, bem como já se evidencia a oposição dos estudantes à política da ditadura para o ensino superior e à intervenção norte-americana na educação brasileira, questões que serão tratadas no Capítulo IV desta Tese.

passeatas em Minas Gerais foram apenas alguns episódios que marcaram o processo de intensificação das atividades estudantis em setembro.

Pouco tempo depois, ainda em 1966, o governo federal criou o Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES), numa tentativa de cooptar os estudantes. Para o presidente Castello Branco – que doou Cr\$ 20 bilhões em Obrigações do Tesouro à nova sigla –, o MUDES representava um desafio aos ideais dos jovens, na medida em que se constituía em uma *“oportunidade de transformar o protesto vazio e a vocalização de slogans em ação efetiva para corrigir injustiças, minorar sofrimentos e aperfeiçoar a capacidade construtiva da comunidade”*¹⁰⁴.

A visão de Castello era compartilhada também por membros do seu governo, como o ministro do Planejamento, Roberto Campos, como mostra Sanfelice (1986, p. 111):

“Na medida em que passou a repercutir no exterior a violência que o governo estava desenvolvendo contra a universidade, o movimento estudantil e os universitários, o ministro do Planejamento, Roberto Campos justificou a mesma sob o ponto de vista econômico-financeiro: as greves frequentes estavam acarretando muitos prejuízos. Seu conselho era para que os estudantes não lutassem pelas suas universidades, mas que se engajassem de corpo e alma no MUDES, então presidido por Ney Braga.”

Também com a preocupação de angariar a participação dos estudantes surgiu o Projeto Rondon. Fundamentado na doutrina da Segurança Nacional e nos posicionamentos definidos durante o I Seminário de Educação e Segurança Nacional, realizado em outubro e novembro de 1966, o projeto tinha, de acordo com Fávero (1994, p. 49), *“como base a filosofia dessa Escola [Superior de Guerra] definida em termos de segurança e desenvolvimento”*.

Embora o MUDES e projeto Rondon tenham conquistado a simpatia e participação de alguns estudantes, nenhum dos dois conseguiu cooptá-los em número suficiente para abafar a oposição do movimento estudantil à ditadura e às arbitrariedades cometidas por esta última. O que levou o regime a continuar adotando a sua estratégia principal para contê-los, ou seja, a repressão.

¹⁰⁴ ALVES, Hermano. A luta dos estudantes. **Correio da Manhã**, 15 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 6.

3.2.5. O Massacre da Praia Vermelha e o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura

Apesar de criar o MUDES e o projeto Rondon, numa tentativa de angariar apoios no meio estudantil e de mostrar “boas intenções” com a juventude, Castello Branco não convencia. Afinal, um dia após o presidente anunciar a criação do MUDES, estudantes eram presos, em frente à Faculdade Nacional de Filosofia, porque estavam pintando, no chão, uma frase que ficou inacabada: “*Viva a Lib...*”.

No mesmo dia, a Reitoria da UFRJ fechava todas as suas faculdades para tentar impedir uma grande passeata organizada pelos estudantes. Estes últimos, por sua vez, eram alertados pela UNE a levar sacos plásticos para se protegerem de possíveis descargas de gás lacrimogêneo por parte da polícia.

Mesmo que isso não fosse novidade para os estudantes, o novo ministro da Educação, Moniz de Aragão, começava a mostrar o seu baixo nível de tolerância, seguindo pelos mesmos caminhos dos seus antecessores – Pedro Aleixo e Suplicy de Lacerda. Em 17 de setembro de 1966, o *Jornal do Brasil* (Primeiro Caderno, p. 4) veiculou alguns de seus comentários, reafirmando que a posição do governo federal, “*cuja filosofia repele a adoção da gratuidade de ensino, era irreversível*”, bem como que cabia “*aos universitários a missão de expurgar os agitadores e, se quiserem, abrir um diálogo sem antepor exigências ou condições*”.

Nesse período ocorreu também o primeiro episódio em que o DOPS do Rio de Janeiro teve que soltar um estudante, no mesmo local em que este havia sido preso momentos antes, na Praia Vermelha –, graças à ação do vice-diretor da Faculdade, professor Lauro Sollero. Este último, juntamente com o professor Bruno Lobo, exigiu que o universitário Paulo Moreira de Carvalho fosse solto sob sua responsabilidade. Toda essa situação começou por conta de uma greve de protesto, iniciada pelos alunos da Faculdade Nacional de Odontologia, no dia 14 de setembro.

O regime também se voltou contra os professores, acusando-os de serem responsáveis por grande parte da radicalização dos estudantes. Estes, por sua vez, ao invés de ingressarem no MUDES, responderam aos disparates do governo com manifestações em vários estados

brasileiros, bem como elegeram o 22 de setembro como *Dia Nacional de Luta Contra a Ditadura*. Sobre a posição do regime, diante dessas manifestações, Sanfelice (1986, p. 113) relata:

“Os órgãos de segurança advertiam para que as manifestações não ocorressem porque haveria repressão. Os estudantes retrucaram que qualquer reprimenda acabaria gerando um campo de combate entre brasileiros. O presidente Castelo Branco determinou às autoridades encarregadas da manutenção da ordem pública que procurassem evitar exageros na repressão às manifestações estudantis, a fim de evitar que os agitadores atingissem o seu objetivo: estudantes espancados por protestarem contra o governo. O líder do governo na Câmara Federal, Raimundo Padilha, por outro lado, defendeu a repressão policial porque, segundo ele, as instruções do comunismo internacional estavam sendo rigorosamente cumpridas pelos líderes do movimento estudantil brasileiro.”

No dia 18, a UNE decretou uma greve geral em todo País, o que culminou no famoso Massacre da Praia Vermelha, na madrugada de 23 de setembro. Segundo Poerner (1995, p. 254), *“desde a véspera do massacre, após uma passeata em que o tema mais difundido foi ‘O Povo organizado derruba a ditadura’, 600 estudantes (...) estavam encurralados por centenas de policiais, na Faculdade de Medicina”*. Na madrugada do dia 23, o futuro senador Mario Martins tentava negociar a retirada pacífica dos estudantes com as autoridades, quando se deu a invasão da Faculdade pela Polícia Militar, que realmente fez uso de uma violência assustadora, massacrando os jovens que ali estavam.

No dia anterior, eleito como *Dia Nacional de Luta contra a Ditadura*, foram registrados protestos estudantis por todo País, e, conseqüentemente, muitos estudantes feridos e alguns mortos pela repressão. Até Costa e Silva, que já se anunciava como próximo presidente, reconheceu o exagero cometido pela repressão contra estudantes, posição não corroborada por Castello Branco.

3.2.6. A substituição da Lei Suplicy pela Lei Suplicy-Aragão

No início de 1967, a UNE estava legalmente extinta e substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), criado pela Lei Suplicy. Entretanto, o DNE também acabou sendo fechado porque, além de não conseguir representatividade entre os estudantes, não estava gerando os resultados desejados pelo regime, não justificando, portanto, os recursos governamentais

despendidos para entidade. Sem contar que a UNE continuava atuante, mesmo que clandestinamente.

Por esses motivos, ao final do seu governo, Castello Branco, por meio do Decreto-lei nº.228, de 28 de fevereiro de 1967 – conhecido no meio estudantil como Lei Suplicy-Aragão –, revogou a Lei Suplicy e definiu que os órgãos de representação estudantil seriam: o Diretório Acadêmico, em cada escola, e o Diretório Central de Estudantes, em cada universidade. O DNE não existiria mais, assim como as entidades de nível estadual.

De acordo com Alexandre Tavares¹⁰⁵, a Lei Suplicy-Aragão “*reformulou a organização e as formas de representação estudantil, ampliando o caráter repressivo da legislação contra o movimento estudantil*”. Ela manteve sua força por todo o período de fechamento do regime civil-militar e só foi revogada em 1979, pela Lei nº 6.680.

Apesar dessa nova medida arbitrária do governo contra as suas entidades, o movimento estudantil deu continuidade às suas lutas, liderado pela UNE, atuante mesmo na clandestinidade.

3.3. O governo Costa e Silva e a manutenção da repressão ao movimento estudantil

Depois de voltarem das férias, os jovens ingressaram no governo Costa e Silva sem o mesmo otimismo de outros setores oposicionistas. Mantendo a sua perspectiva política, os universitários decidiram – em um congresso clandestino da UME –, antes das eleições parlamentares de outubro de 1967, realizar a Campanha do Voto Nulo. No entanto, assim como todo o povo brasileiro, os estudantes não deixaram de ter uma sensação de alívio com a saída de Castello Branco, sendo os primeiros a comemorarem, já durante o carnaval. Mas, como qualquer manifestação estudantil sempre acabava sendo reprimida pela polícia, dessa vez não foi diferente; 300 estudantes foram presos somente em Niterói, por agentes do DOPS, soldados da PM e funcionários da Censura, por cantarem “Farsa Negra”, paródia da música “Marcha-Negra”, de Zé Kéti.

¹⁰⁵ LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 367 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010, p. 66.

Sobre a relação entre o movimento estudantil e o novo governo ditatorial de Costa e Silva, Poerner (1995, p. 259) resume:

“A rebelião dos jovens brasileiros perdurou no governo Costa e Silva, em cujos anunciados propósitos democratizantes e nacionalistas os estudantes nunca acreditaram (...). Para os jovens, o novo governo era, simplesmente, um prolongamento da ditadura de Castelo Branco. A favor dessa premissa maior invocavam eles a sobrevivência da Lei Suplicy-Aragão e – após certa hesitação governamental, assinalada, inclusive, por propósitos revisionistas – dos Acordos MEC-USAID¹⁰⁶. Isso sem falar nos estudantes que continuaram a ser presos, espancados e processados, de norte a sul do país, a ponto de ser solicitada a CPI sobre a repressão ao movimento estudantil (...). Afinal, não era à toa que, junto à Presidência da República, nos Gabinetes Civil e Militar, os estudantes eram responsabilizados, juntamente com a Igreja e a Frente Ampla, por 90% das enxaquecas governamentais. Nem era por acaso que o SNI pagava verdadeiras fortunas por informações sobre o meio estudantil¹⁰⁷.”

Do golpe civil-militar até 15 de março de 1967, o Brasil não teve nenhuma discordância em relação às imposições feitas pelos Estados Unidos. Assim, era difícil para os estudantes acreditar que Costa e Silva iria impor limites nessa situação. Mesmo assim, o embaixador brasileiro Sérgio Correia da Costa, durante um discurso feito no Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito da USP, em 29 de maio de 1967, defendeu *“o direito soberano do Brasil a desenvolver, sem as limitações desejadas pelas superpotências, a tecnologia nuclear para fins pacíficos”*. Embora os estudantes presentes tenham aplaudido o embaixador, continuavam desconfiando do discurso governamental e da concretização do posicionamento manifestado (POERNER, 1995, p. 260).

Realmente o movimento estudantil tinha motivos de sobra para duvidar das intenções de Costa e Silva, já que, além das arbitrariedades cometidas na educação, que serão abordadas no Capítulo IV, a repressão aos estudantes se desenvolveu com a mesma violência do governo anterior. Por essas razões, o movimento estudantil continuou combativo ao novo governo, manifestando-se por meio de greves e passeatas, assim como havia feito em 1966.

¹⁰⁶ Os Acordos MEC-USAID serão tratados no Capítulo IV desta tese.

¹⁰⁷ Essa preocupação excessiva da ditadura com o movimento estudantil, relatada por Poerner, demonstra que os estudantes não só deram continuidade às suas lutas após o golpe de 1964, como assumiram uma posição de liderança nas manifestações contra o regime e suas arbitrariedades, sobretudo, no ensino superior.

3.3.1. A recepção aos calouros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1967

Em março de 1967, os calouros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foram recepcionados com uma edição especial da *Revista Revisão*, do Grêmio de Filosofia. Além de explicitar os desafios que os estudantes encarariam no âmbito acadêmico e profissional, dada a situação econômica do País, a revista destacou as novas responsabilidades dos calouros para com o movimento estudantil:

“Há uma responsabilidade nova esperando por você aqui na Faculdade: sua participação no Movimento Universitário, nas suas lutas, nas suas vitórias.

É uma responsabilidade muito grande, mas temos certeza que você corresponderá.

Sabe porque nós, universitários, somos tão temidos por todos os governos não autênticos, por todos os governos impopulares? Porque somos unidos e temos força e mais ainda, temos consciência da nossa força. E sabemos onde e quando aplicá-la.

Somos privilegiados, mas lutamos para deixar de sê-lo. Queremos que todo o povo tenha a oportunidade que nós tivemos. Que não lhe sejam barradas as portas dos estabelecimentos escolares¹⁰⁸.

Isto não vai ser fácil. É uma luta dura e longa, que exigirá de nós uma parcela de nosso tempo. Mas valerá a pena.”

(REVISÃO, 03/1967, p. 28, *apud* SANFELICE, 1986, p. 122)

Em seguida, a revista explicou a organização do movimento estudantil – mencionando os principais órgãos de representação estudantil, como a UNE, UEEs e DCEs –, bem como defendeu o papel de liderança da UNE como entidade máxima dos estudantes.

A intenção do movimento estudantil com esta recepção era ampliar suas bases, com a chegada dos calouros, de modo a reforçar a sua luta contra a ditadura e viabilizar a continuidade de sua luta articulada em defesa da democratização do ensino superior e da reforma universitária.

3.3.2. O 29º Congresso da UNE

Apesar da repressão e de todas as adversidades do período, o movimento estudantil conseguiu realizar o 29º Congresso da UNE, em 2 de agosto de 1967, no município de Valinhos, São

¹⁰⁸ Como se pode observar, em 1967, o movimento estudantil mantinha a sua luta em defesa da democratização da universidade, ou seja, a sua luta articulada e prioritária em defesa da reforma universitária continuava, apesar da repressão da ditadura.

Paulo. O evento, novamente clandestino, aconteceu em um convento de padres. Embora a polícia tenha chegado ao local quando a maior parte dos estudantes já havia retornado às suas cidades, alguns universitários e religiosos que ofereceram apoio ao encontro acabaram presos, bem como as instalações do convento foram depredadas.

Durante o Congresso, no qual foi eleito para novo presidente da UNE o estudante paulista, vinculado à Ação Popular (AP), Luís Travassos, percebeu-se que as discussões privilegiavam temas político-revolucionários, em detrimento das reivindicações de caráter estudantil. Afinal, com a ditadura no encalço dos estudantes, era necessário primeiro definir estratégias para combatê-la para, então, retomar as pautas específicas. Quanto à organização, o encontro contou com maior representatividade do que o 28º Congresso, por duas razões: o esquema de segurança permitiu a participação de um número maior de estudantes e havia um número maior de escolas em São Paulo, resultando, portanto, na presença de mais representantes.

Do 29º Congresso, resultou a “Carta Política da UNE”, que fomentou uma análise da situação internacional e nacional, bem como externalizou a preocupação mais acentuada de se definir o papel do movimento estudantil na luta geral, novamente reforçando a necessidade da aliança de classes, defendida nos primeiros anos da década de 1960.

“Essa luta caracteriza-se no movimento estudantil pela denúncia da ditadura e do imperialismo e pela luta concreta que o imperialismo e a ditadura propõem para a Universidade. O movimento estudantil deve se preparar para a aliança com as classes que historicamente têm condições de levar adiante de forma consequente, as transformações revolucionárias da sociedade. O movimento estudantil se aproxima da aliança com os operários enquanto força auxiliar que luta contra o inimigo comum: o imperialismo e a ditadura, que expressa seus interesses. ”

(UNE, *apud* SANFELICE, 1986, p. 137)

Do ponto de vista das lutas educacionais do movimento estudantil, a *Carta Política* insistiu que esta deveria ser empreendida em conjunto com as demais reivindicações da sociedade, bem como serviria de base para o fortalecimento da luta política, já que conseguia mobilizar e organizar os estudantes em torno de um mesmo ideal: libertar a universidade dos interesses daqueles que estavam no poder, tornando-a um espaço verdadeiramente democrático.

Também na *Carta Política da UNE*, foi definido o Programa de Lutas que iria nortear a nova gestão da UNE e, conseqüentemente, o movimento estudantil. Eram 11 itens no total, que

incluíam, dentre outras questões: a luta contra o imperialismo; a denúncia da ditadura, principalmente em relação à repressão contra trabalhadores e estudantes; a promoção de seminários nacionais e regionais para aprofundar a luta ideológica e política dos estudantes; fortalecimento das executivas profissionais e sua integração à UNE para ampliar a luta reivindicatória e promover o estudo dos problemas ligados ao povo; promoção da união entre estudantes e professores; realização de lutas conjuntas entre universitários e secundaristas; luta contra as tentativas da ditadura de esmagar o movimento estudantil por meio de medidas legais ou de métodos de cooptação dos estudantes, como o MUDES; entre outros. Também faziam parte do programa as lutas específicas no campo educacional, que incluíam: a organização de novos seminários para debater a universidade, a luta contra a reforma universitária proposta pela ditadura e os Acordos MEC-USAID, que serão tratados no Capítulo IV.

Durante a organização do 29º Congresso, ficou definido que este aconteceria em duas fases: uma fechada – que foi aquela realizada em Valinhos, onde se reuniram os delegados e foi eleita a nova diretoria – e outra aberta, para debater a *Carta Política* nas escolas e apresentar a nova gestão da UNE. De acordo com Sanfelice (1986, p. 139), na fase aberta do evento, *“ocorreram muitos tumultos e prisões, mas as reuniões estudantis aconteceram em casas particulares, igrejas e até mesmo escolas”*.

Às vésperas da realização do 29º Congresso, no entanto, foi criada a Frente Universitária Progressista (FUP), que denunciava a UNE como uma entidade cada vez mais monopolizada por forças políticas. Para os membros da FUP – liderados pelas UEEs da Bahia e Pernambuco –, era necessário transformar a UNE em uma autêntica entidade de organização das massas, por meio de um sistema de alianças estudantis. Poerner (1995, p. 268) comenta as mudanças preconizadas pela nova organização:

“A FUP queria ver a UNE desfraldando a bandeira de uma autêntica organização de massa, com o Caco, o Centro Acadêmico XI de Agosto e outras entidades estudantis tradicionais representadas numa diretoria que empolgasse, realmente, um número cada vez maior de jovens para a ação, mediante a aplicação de uma política correta. Para isso, o movimento estudantil teria de se voltar, fundamentalmente, contra a política educacional do governo, que resultara na suspensão da autonomia universitária, e conceder prioridade aos problemas econômicos e profissionais de todos os estudantes, tornando a luta política mais objetiva

e, por conseguinte, mais generalizada, ao invés de limitá-la, mediante palavras de ordem muito avançadas, aos jovens já altamente politizados.”

Mais uma vez, nota-se a presença de divergências políticas no movimento estudantil. De um lado aqueles que queriam privilegiar as reivindicações específicas dos estudantes e acreditavam no papel das entidades estudantis na conscientização popular e no processo revolucionário brasileiro. De outro, o grupo que se preocupava em expandir a atuação estudantil, mantendo a articulação de suas lutas políticas e educacionais e associando-a às demais reivindicações das classes trabalhadoras.

Após o 29º Congresso, a revista *Revisão*, de agosto de 1967, publicou uma série de questionamentos quanto aos encaminhamentos políticos do movimento estudantil e solicitou uma definição mais clara contra todas as tendências burguesas e pequeno-burguesas no movimento estudantil, bem como a superação das divergências entre os diversos grupos coexistentes para que se pudesse unificar a ação do movimento. Nesse sentido, a revista sugeriu as seguintes iniciativas:

- “1. Colocar em termos práticos a aliança operário-estudantil. Fazer os estudantes se interessarem pela vida da classe operária, vivendo a exploração diária, que infligem os patrões nacionais e estrangeiros.*
- 2. Completa solidariedade efetiva com as reivindicações operárias. Formar comissões políticas para atuar constantemente no meio operário. Estar presente nas greves e manifestações. Estar em constante contato com os sindicatos operários.*
- 3. Despertar o interesse dos estudantes em relação aos trabalhadores rurais brasileiros. Divulgando sua situação de miséria, a ação criminosa do IBRA, a expulsão de camponeses e posseiros, etc.*
- 4. Denunciar a infiltração imperialista no Brasil e as manobras da classe capitalista brasileira.*
- 5. Procurar a unificação do movimento estudantil na América Latina, trocando experiências, discutindo ideias, dando um caráter continental à luta dos estudantes.*
- 6. Completa solidariedade ao movimento anti-imperialista e anti-capitalista na América Latina e no mundo.”*

(REVISÃO, 08/1997, *apud* SANFELICE, 1986, p. 143 e 144)

A intenção da *Revisão* era chamar a atenção do movimento estudantil para a necessidade de se conquistar unidade e de se traçar uma nova estratégia de luta contra a ditadura e a interferência norte-americana no Brasil e na América Latina, a partir de uma verdadeira aliança entre estudantes e classes trabalhadoras, na qual os jovens passariam não só a lutar ao lado dos operários – como defendiam nos documentos produzidos nos Seminários Nacionais

de Reforma Universitária do início da década de 1960 –, mas também teriam que vivenciar a experiência de exploração que estes últimos sofriam no ambiente de trabalho. De acordo com a revista, só este modelo de aliança poderia fortalecer a luta dos estudantes e trabalhadores contra a ditadura e o imperialismo.

3.3.3. A Comissão Meira Mattos e a nova tentativa de conter o movimento estudantil

Como já foi mencionado, esta Tese considera a política da ditadura para o ensino superior a partir de duas vertentes: uma de controle e repressão, que visava acabar com a oposição ao regime existente no interior das universidades e, assim, favorecer a implantação da segunda vertente, que era a reforma universitária propriamente dita, cuja finalidade era, segundo o governo, “modernizar” a universidade brasileira para que esta cumprisse o seu papel no processo de desenvolvimento nacional. Para implantar essa política, o regime civil-militar usou e abusou da repressão, de dispositivos legais e de diagnósticos sobre a universidade, sendo todos estes instrumentos fundamentados na Doutrina de Segurança Nacional.

Maria de Lourdes Fávero¹⁰⁹ corrobora essa visão, afirmando que há uma vinculação entre educação e segurança nacional no governo militar, de modo que, neste caso, o ensino superior cumprisse o “seu papel como fator de desenvolvimento”, ou seja, na visão da ditadura,

“(...) a educação é encarada como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional; atribuem-lhe o papel de modeladora do futuro social, beneficiando a longo prazo a todos. Ela racionalizaria e unificaria a vida social e modernizaria a nação, gerando progresso.”

(FÁVERO, 1991, p. 17)

Para Fávero, no entanto, a política do regime para o ensino superior tinha o objetivo de conter a oposição presente no interior das universidades não só para viabilizar a reforma universitária e o ensino superior assumir, assim, o seu papel de promotor da modernização nacional. Essa política tinha, também, a finalidade de garantir a hegemonia daqueles que estavam no poder:

“Sem ter deixado de lançar mão da força, da coerção, da intervenção legislativa e policial-militar, os senhores do poder político do regime pós-64 tiveram de organizar seu processo hegemônico, de forma a tentar obter da sociedade civil anuência e consenso para seus atos. Tal processo hegemônico, ‘pelo qual uma classe social atua, buscando disseminar suas

¹⁰⁹ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991, p. 17.

ideias por todas as demais classes, de modo a fazê-las compartilhar de seus valores sociais, culturais e morais, como se fosse delas próprias’ (Jones, 1987:44), demandou aparelhamento institucional para seu exercício. Nesse contexto é que foram adotadas medidas parciais para intervir na universidade (...).”

(FÁVERO, 1991, p. 14 e 15)

Uma dessas medidas foi a criação da Comissão Meira Mattos, instituída pelo presidente Costa e Silva, por meio do Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, com a finalidade de *“emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, assim como quanto à proposição de medidas capazes de possibilitar a melhor aplicação das diretrizes governamentais no âmbito das entidades de ensino, visando o seu efeito sobre o corpo discente¹¹⁰”*.

A análise da Comissão Meira Mattos, entretanto, não pode ser feita isoladamente. Há que se considerar a crise socioestrutural presente na sociedade naquele momento, bem como a influência desta crise no interior das universidades. E mais, é preciso pontuar, também, que atuação do movimento estudantil no período anterior e posterior ao golpe de 1964, fez com que se tornassem, para o regime, uma importante força de oposição a ser contida. Ou seja, tratava-se, portanto, de mais um instrumento do regime para controlar e silenciar os estudantes, bem como disciplinar a universidade brasileira.

A Comissão era presidida pelo coronel Meira Mattos, integrante do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, e composta pelos professores Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor da Divisão de Educação Extra-escolar do Ministério da Educação e Cultura, pelo senhor Affonso Carlos Agapito da Veiga, promotor, e pelo senhor Waldir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional.

Apesar das críticas de diversos setores da sociedade, a Comissão foi criada e referendada pelo ministro Tarso Dutra, que, além de considerar *“muito justo que se traçasse uma política estudantil ‘dentro dos princípios da ordem e do respeito aos cânones democráticos’”*,

¹¹⁰ Relatório Meira Mattos, 08/04/1968. In: Correio da Manhã. Rio de Janeiro, domingo, 25 de agosto de 1968, p. 1. Neste tópico da tese, falar-se-á apenas dos trechos do relatório da Comissão Meira Mattos que tratam exclusivamente do movimento estudantil. As questões referentes à universidade serão abordadas no Capítulo IV.

acrescentava: “O estudante deve ser examinado sob dois aspectos, o educativo e o da cidadania. Ao governo preocupa tanto o rendimento de sua aplicação no aprendizado universitário, como a sua conduta, em face do contexto jurídico do País” (FÁVERO, 1991, p. 36 e 37).

Entre 11 de janeiro e 08 de abril de 1968, a Comissão Meira Mattos funcionou nas instalações da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), no Rio de Janeiro. Em 14 de maio de 1968, o *Jornal do Brasil* (Primeiro Caderno, p. 1) publicou uma matéria informando da entrega oficial do relatório e reproduziu alguns comentários do ministro Tarso Dutra, como: “*agora o governo tem um roteiro seguro para a solução dos problemas estudantis, dentro das normas democráticas*”. Enfim, o regime tinha um documento para amparar a sua política de controle e repressão ao movimento estudantil.

O incômodo com o Relatório da Comissão chegou à Câmara dos Deputados, que, por meio da Resolução nº 37/67, criou uma Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar o sistema de ensino superior brasileiro. O general Meira Mattos foi solicitado a prestar esclarecimentos nesta CPI em 05 de junho de 1968, no entanto, não compareceu, alegando que as conclusões do relatório eram de caráter sigiloso e só poderiam ser divulgadas às autoridades que incumbiram a Comissão desta atividade. O presidente da CPI, então, redigiu um ofício ao ministro da Educação, pedindo que Meira Mattos explicasse os objetivos, metas e a condução do trabalho da Comissão. Assim, no dia 21 de julho de 1968, o *Jornal do Brasil* publicou uma matéria com as informações solicitadas pelo presidente da CPI.

O Relatório da Comissão Meira Mattos foi divulgado no *Correio da Manhã* de 25 de agosto de 1968 e no *Diário Oficial da União*, de 30 de agosto do mesmo ano. Ele foi apresentado em três partes: a primeira parte, denominada “Histórico”, tratava da criação, instalação, normas de funcionamento e do período em que as atividades da Comissão foram desenvolvidas; a segunda parte, intitulada “Pontos críticos do sistema educacional que interferem direta ou indiretamente com as aspirações da juventude estudantil”, cuidava de analisar os fatores que obstruíam a realização da política educacional do regime; e a terceira parte trazia as conclusões do relatório. Além disso, o Relatório continha 11 anexos.

Na primeira parte do Relatório, no item “Estudos realizados”, foram tratados pontos polêmicos que constituíam bandeiras da luta específica do movimento estudantil. O primeiro

ponto dizia respeito à cobrança de anuidades escolares, e a orientação da Comissão foi a seguinte:

“Pareceu conveniente à Comissão que fosse adotado, pelo MEC, um critério uniforme de cobrança de anuidades escolares para matrícula nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior. Sugeriu, então, ao sr. ministro, após apreciação do assunto da reunião preparatória de 10 de janeiro, as medidas que lhe pareceram mais indicadas à disciplinação do assunto (Anexo nº 1), e que visaram a impedir que o assunto continuasse a ser explorado como foco de agitação durante todo o ano escolar.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 2)

Como se pode perceber, o Relatório sugeria que a política de cobrança de anuidades fosse definida, pois a Comissão acreditava que tal medida sufocaria as mobilizações estudantis em torno deste tema. As medidas apontadas pela Comissão para disciplinar a questão das anuidades, conforme consta no Anexo I do Relatório, eram:

“I – A anuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino será fixada no mês em curso, em importância não superior a 1 (um) salário mínimo vigente em janeiro de 68 e nunca inferior a 1/3 (um terço) deste salário;

II – O pagamento será integralmente feito por ocasião da matrícula ou de sua renovação automática;

III – O pagamento da anuidade deverá ser feito, de preferência, na rede bancária local;

IV – Os alunos que apresentarem pedido justificado poderão fazer o pagamento em 2 (duas) prestações, a primeira, na data determinada no item II e a segunda durante o mês de maio;

V – Os alunos carentes de recurso e que demonstrarem bom aproveitamento receberão bolsas de anuidade, uma vez apurada a sua hipossuficiência econômica;

VI – Não será fornecido cartão de matrícula aos que não regularizarem o pagamento da anuidade no prazo estabelecido;

VII – Àqueles que não provarem falta ou insuficiência de recursos e que demonstrarem aproveitamento, a administração da escola, faculdade ou instituto concederá uma ‘bolsa de anuidade’, a qual será utilizada pelo estudante para o pagamento da anuidade.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 9)

Observa-se que a questão da cobrança de anuidades nas instituições de ensino superior federais voltou à pauta do governo brasileiro. Na segunda parte do Relatório, o tema foi retomado e se defendeu que aqueles estudantes em condições de custear os seus cursos deveriam pagar as anuidades. Isso explica a preocupação do movimento estudantil com este tema e sua luta contra essas cobranças, tanto no período anterior quanto posterior ao golpe de 1964.

Outra questão analisada na primeira parte do Relatório foi o Restaurante Central dos Estudantes, conhecido como Restaurante do Calabouço. Além de explicarem como estudaram este tema, os membros da Comissão apresentaram, no Anexo 2, duas alternativas: uma defendendo o fechamento do restaurante e outra sugerindo a sua recuperação e a normalização de seu funcionamento. Apresentaram, ainda, as vantagens e desvantagens de cada alternativa. De acordo com Fávero (1991, p. 41),

“A leitura do Anexo 2 deixa clara a preocupação da Comissão em propor medidas que servissem como mecanismo de controle do movimento estudantil. Para Meira Mattos e seus colaboradores, esse movimento nada mais era do que uma manobra política visando a infiltração comunista no país. Assim, era necessário o governo adotar medidas consideradas cabíveis para reprimir toda e qualquer possibilidade de manifestação do movimento estudantil, entendido como foco de agitação e de subversão à ordem estabelecida.”

A questão dos excedentes também foi analisada na primeira parte do Relatório, ou seja, outro tema que se constituía em bandeira de luta antiga do movimento estudantil. No Anexo 3, a Comissão apresentou, também, duas alternativas para solucionar este problema:

“Linha de Ação ‘A’

Reunir imediatamente o Fórum de Reitores e solicitar-lhes um aumento de vagas previstas nas especialidades em que há mais demanda e de interesse prioritário ao Desenvolvimento Nacional.

Linha de Ação ‘B’

Reunir imediatamente o Fórum de Reitores e montar um novo vestibular para maio visando o ingresso de novas turmas ainda, no ano em curso, respondendo ao atendimento das necessidades de maior demanda e de interesse prioritário para o Desenvolvimento.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 10)

A análise destas duas propostas para a questão dos excedentes permite chegar à mesma conclusão de Maria de Lourdes Fávero de que, além de tratar de temas que eram bandeira de luta do movimento estudantil, com a perspectiva de oferecer sugestões que sufocassem as manifestações dos estudantes, o governo tinha como objetivo fazer com que o ensino superior cumprisse um papel de destaque na promoção do desenvolvimento nacional, nos moldes defendidos pela ditadura. No Anexo 3, a Comissão apresentou as suas conclusões para os excedentes, que também seguiam nessa direção:

“Acreditamos que a solução para este ano, qualquer que se adote, será um paliativo para minorar os efeitos da falta de planejamento adequado e antecipado para enfrentar o problema. Por isso será indispensável que no ano de 1968 o MEC se defronte com a questão à base de um planejamento

técnico equilibrado e sensato que o Governo possa defender e engrandecer-se.

Em caso de o Governo vir a optar por uma das duas soluções, no interesse de aliviar a pressão dos excedentes e seus familiares, sugerimos que o faça precedido de grande propaganda, anunciando para o ano de 1969 uma nova e radical política de educação nacional, baseada nos seguintes temas básicos:

- Implantação definitiva da Reforma Universitária dinamizando a vida universitária e abrindo novas perspectivas à juventude brasileira através da expansão quantitativa e qualitativa de oportunidades num quadro de novas profissões exigidas pela tecnologia e ciência modernas.*
- Integração da universidade brasileira ao processo de desenvolvimento econômico.”*

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 10)

Ainda na primeira parte, deu-se grande ênfase ao “*clima de falência de autoridade*” no setor universitário, que representava “*uma brecha por onde se infiltram e se entranham os fatores negativos que atuam no meio universitário, tornando ineficazes os melhores propósitos no sentido de conseguir um maior rendimento do ensino*¹¹¹”. Segundo a Comissão expôs no Anexo 6 do Relatório, esse problema se originava no sistema estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases, que

“(...) instituindo o princípio da autonomia universitária dilui a autoridade do chefe do Executivo, do ministro da Educação e Cultura e dos próprios reitores e diretores, isto porque subordina o presidente da República e os governadores, nos casos das escolas federais e estaduais, respectivamente, à obrigatoriedade de escolher reitores e diretores, dentro de uma lista tríplice apresentada pelos Conselhos Universitários e Congregações.

Assim, os reitores e diretores para serem nomeados ou reconduzidos, dependem, fundamentalmente, não do Governo, mas dos respectivos Conselhos ou Congregações; para administrarem ou imporem disciplina, igualmente ficam sujeitos, em grande parte, a esses mesmos órgãos colegiados.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 11)

Com essa exposição, o Relatório defendia a redução da autonomia universitária e a centralização do poder nas mãos do governo, com o intuito de reconduzir as escolas superiores “*ao regime da ordem administrativa e disciplinar*”. Nesse sentido, a Comissão apresentou dois decretos: “*Num deles ‘avoca o presidente da República a autoridade de poder nomear e demitir reitores e diretores independentemente de lista tríplice’.* Noutro, *investe os reitores e diretores de inteira responsabilidade disciplinar sobre os corpos docentes e discentes*” (FÁVERO, 1991, p. 42 e 43).

¹¹¹ Relatório Meira Mattos, Anexo 6, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 11.

Neste mesmo tópico que tratava dos problemas de autoridade no meio universitário, o Relatório abordou também as “graves irregularidades disciplinares” ocorridas na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais e aconselhou, em seu Anexo 7:

“Após a devida apreciação, esta Comissão é de parecer que o assunto seja submetido ao Conselho Federal de Educação para a aplicação do disposto na letra g, art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹², tal a gravidade dos fatos ocorridos assim como a confusão de que são possuídos, a respeito do conceito disciplinar, o sr. reitor e o sr. diretor da Faculdade de Ciências Econômicas.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 11)

Outros temas ainda foram tratados na primeira parte do Relatório, mas como dizem respeito exclusivamente à questão da universidade propriamente dita, serão abordados no Capítulo IV.

Na segunda parte do Relatório, foram retomadas questões tratadas na primeira parte e acrescentadas outras, consideradas como pontos críticos por *“interferirem direta ou indiretamente nas aspirações da juventude estudantil”*. Ou seja, pretendia-se analisar e emitir parecer sobre problemas enfrentados pelo ensino superior que eram objeto de luta dos estudantes, com o intuito de eliminar a oposição e a agitação estudantil e, assim, tornar possível a realização de uma reforma universitária nos moldes defendidos pelo governo ditatorial, isto é, reorganizar a universidade de modo que ela cumprisse o seu papel na *“consecução dos objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento”* do regime. Desse modo, o Relatório apontava os pontos considerados críticos pela Comissão:

- inadequabilidade estrutural do MEC;*
- crise de autoridade no sistema educacional;*
- insuficiência de remuneração atribuída ao professores gerando deturpações no exercício da profissão, particularmente no tocante ao professorado das escolas superiores federais;*
- conceito equívoco e injustificável do que seja liberdade de cátedra;*
- ausência de uma diretriz visando ao atendimento de maior demanda anual de vagas em todos os níveis de ensino;*
- implantação lenta e desordenada da reforma universitária, sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos e duração de formação profissional de algumas especialidades;*
- inexistência de uma liderança estudantil democrática autêntica e combativa consciente de suas responsabilidades para com o País;*

¹¹² Na letra g do art. 9º da LDB, define-se que “Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei” (LDB/Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

– insatisfações da área estudantil em face da legislação sobre as atividades gremiais e também pelos abusos cometidos em virtude das deficiências do sistema de proteção e assistência ao estudante;
 – ausência de fiscalização da aplicação das verbas públicas no setor educacional e de esforços no sentido de serem encontradas novas fontes de financiamento da educação.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 3)

Embora todos os pontos críticos tenham sido abordados e tratados porque tinham ligação direta ou indireta com as reivindicações estudantis que tanto incomodavam o governo, neste tópico da Tese, serão analisados apenas aqueles que têm relação direta com as atividades estudantis neste período, ou seja, o antepenúltimo e o penúltimo pontos levantados pela Comissão; os demais serão tratados no Capítulo IV.

No item “Inexistência de uma liderança estudantil democrática autêntica e combativa, consciente de suas responsabilidades para com o País”, a Comissão procurou, primeiramente, explicar por que as esquerdas ampliavam o seu espaço no meio estudantil:

“Em termos ideológicos e políticos inexiste uma liderança estudantil democrática autêntica, combativa, apta a lutar por ideias próprias, por objetivos legítimos. (...)”

Diante da incapacidade da maioria democrática em se organizar, polarizar-se em torno de mensagens válidas, participar ativamente da luta estudantil, é que cresce o poderio de lideranças dessa minoria ativa e instruída, atuando no meio estudantil sem expressiva oposição, nem das direções de escolas e professorado intimidados, nem da maioria dos alunos desorganizados, indiferentes ou inertes.

Assim, o que se passa no meio estudantil brasileiro é, tipicamente, o comando das iniciativas de teor político ou ideológico por um grupo esquerdista minoritário, com influência principalmente nas capitais mais importantes. Conta esse grupo com a ajuda de alguns professores e com o apoio de grande parte da imprensa. (...) Mantém esses grupos, quatro anos após a Revolução de 31 de março que determinou o fechamento das organizações espúrias que dominavam – UNE, UME, UBES, AMES e outras versões regionais – essas associações ainda abertas e atuantes, nem sempre na clandestinidade, pois que há reitores e diretores que fecham os olhos ao seu funcionamento dentro das próprias escolas.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 7)

Como se pode perceber, apesar de a Comissão tentar minimizar a influência da oposição estudantil, havia uma preocupação latente em compreender o seu funcionamento para, assim, procurar contê-la. Do mesmo modo, chamavam a atenção para os grupos que apoiavam o movimento estudantil, citando professores, a imprensa e dirigentes universitários. Não é à toa,

que os grupos mencionados também sofreram repressão do governo, assim como os estudantes que se opuseram à política da ditadura para o ensino superior.

Ainda neste item, a Comissão fez uma análise dos grupos de esquerda que dominavam o movimento estudantil, conforme aponta Fávero (1991, p. 49):

“Após examinar as tendências esquerdizantes do movimento estudantil – do PC do B, de linha sino-cubana, do PC de linha soviética e a da AP (Ação Popular), desdobramento da JUC (Juventude Universitária Católica), orientada e protegida pelo chamado clero progressista –, a Comissão chama a atenção para o movimento Decisão e aponta-o como uma tentativa de democratizar o meio estudantil. Esse movimento é referido como sendo ‘bastante expressivo no Rio Grande do Sul e contando com alguma simpatia entre os estudantes mineiros, cariocas, pernambucanos e paranaenses’.”

Ao longo de toda a exposição deste item, fica evidente a preocupação da Comissão em construir uma alternativa ideológica para fazer frente à representação estudantil de esquerda que fazia oposição ao regime civil-militar. Nesse sentido, o Relatório apresentou as seguintes recomendações para “democratizar o ambiente universitário”:

*“– formar uma liderança estudantil democrática;
– à base dessa liderança, atuar decisivamente nas disputas eleitorais a fim de conquistar os diretórios de representatividade da classe.
A formação de uma liderança estudantil democrática é tarefa de 1ª urgência. Será preciso criar uma mensagem para o estudante democrático – mensagem cheia de conteúdo ideológico e prático, voltada para o desenvolvimento nacional, para o aperfeiçoamento do sistema escolar, para o lançamento do Brasil na corrida científica e tecnológica, tudo com um conteúdo de fé nas soluções democráticas. Será preciso sincronizar essa mensagem com medidas efetivas do Governo nesse sentido.”*

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 7)

Além de recomendar a formação de uma liderança estudantil simpática ao governo ditatorial, a Comissão, como se vê, também sugeria como deviam ser as bases da composição desse grupo, isto é, como deviam ser convencidos ideologicamente pelo governo, para fazerem frente à oposição estudantil de esquerda e defenderem o projeto de desenvolvimento nacional do regime. A Comissão ainda sugeriu o apoio de órgãos oficiais, como a Divisão de Educação Extra-Escolar e a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases) do MEC, da iniciativa privada, por meio do Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes), e de outras entidades para a formação dessas lideranças democráticas no meio estudantil. Desse modo, como aponta Fávero (1991, p. 50), “mais uma vez, observa-se a

preocupação em se desenvolver mecanismos de apoio para fortalecer lideranças não-esquerdistas” no meio universitário.

No item “Insatisfações estudantis em face da legislação sobre as entidades gremiais e, também, pelos abusos cometidos em virtude de deficiências do sistema de proteção e assistência ao estudante”, a Comissão voltou a criticar os estudantes de esquerda e a defender as “lideranças estudantis democráticas”, que mereciam ter suas reivindicações analisadas e atendidas:

“Sempre procuramos distinguir, quando se trata de estudantes, as reivindicações legítimas e as espúrias. As primeiras dizem respeito ao desejo de estudar, progredir honestamente pelo estudo, e de alcançar os seus objetivos na sociedade brasileira.

Há o estudante subversivo e o agitador, minoria como destacamos no item anterior, mas com crescente capacidade de conturbar o ambiente e de dar a impressão de que possui uma expressão numérica muito superior àquela que realmente dispõe. Este, algumas vezes falso estudante ou estudante profissional, outras vezes desvinculado do interesse de estudar e progredir pelo caminho do aprendizado, é um alienado a serviço de interesses políticos ou ideológicos, aos quais pretende envolver e comprometer toda a classe. Propusemo-nos a estudar e a propor soluções às aspirações autênticas do legítimo estudante brasileiro, este que constitui maioria absoluta embora desarticulada, e que tem seus anseios contidos dentro dos padrões de estudo e progresso individual, no contexto de uma sociedade democrática em constante ascensão nos campos da tecnologia, das ciências e das artes.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 7)

Em seguida, no mesmo item, a Comissão enumerou as demandas “*mais expressivas*” destes que chamava de “*maioria do estudantado brasileiro*” e apresentou recomendações para cada uma delas:

- 1) Restauração das entidades estudantis de âmbito nacional e estadual – A Comissão se colocava contra o restabelecimento imediato destas entidades, porque estes órgãos cairiam, “*fatalmente*”, nas mãos dos estudantes de esquerda, que estavam mais articulados. No entanto, defendia que, a partir do momento que o movimento estudantil democrático estimulado pelo governo ganhasse espaço, seria “*razoável reestudar-se o atendimento de tal reivindicação*”.
- 2) O abuso dos chamados “cursinhos” – neste ponto, a Comissão sugeriu a revisão dos currículos do ensino colegial, pois acreditava que este último não estava desempenhando o seu papel na preparação do aluno para o ensino superior, bem como

questionou os altos valores das mensalidades, que não permitiam o acesso ao candidato pobre, que, assim, também ficava praticamente vedado de ingressar nas universidades e faculdades.

- 3) Cobrança incontrolada de mensalidades pelas escolas particulares – a Comissão fez críticas severas ao valor cobrado pelas escolas particulares, por acreditar que *“a educação é assunto prioritário no equacionamento da problemática nacional”*.
- 4) O abuso no comércio do livro didático – a Comissão fez uma crítica ferrenha à exigência, de alguns professores, de que os alunos utilizassem os livros por eles editados e sugeriu que o MEC deveria orientar e fiscalizar essa questão, inclusive editando livros didáticos padronizados e traçando uma política para solucionar esse impasse.

Na terceira parte do Relatório, a Comissão se dedicou a expor as conclusões do seu estudo, afirmando, na abertura do tópico, que a educação se constituía no *“principal desafio”* daquela época e transcendia o Brasil, projetando-se *“na ordem mundial”* e traduzindo-se *“na inquietação da juventude”*, observada em todos os cantos da Terra. No entanto, a juventude de que falavam era aquela que defendiam nos tópicos anteriores, ou seja, as lideranças democráticas estimuladas pelo governo. Sobre os estudantes de esquerda, que faziam oposição ao regime, a Comissão voltou a tecer críticas:

“As minorias esquerdistas que agitam movimentos estudantis brasileiros sobrevivem porque, melhor organizadas e adestradas, sabem aproveitar-se dessa inquietação e inconformismo, que são legítimos, e transformá-los, sob seu comando, em armas de reivindicações nem sempre legítimas.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 8)

Após criticar os estudantes de esquerda, a Comissão recomendou, novamente, que os jovens com ideais democráticos se organizassem, com apoio do governo, e defendessem as suas reivindicações e entidades, bem como combatessem essas *“minorias”* que agitavam e subvertiam as demandas legítimas do estudantado brasileiro.

Em seguida, a Comissão apresentou, como conclusão básica de sua análise, a necessidade de uma *“reformulação total”* da educação brasileira, para que ela pudesse *“renovar-se”* e *“dinamizar-se”*. E segundo o Relatório, essa reformulação seria possível a partir do *“Programa Estratégico de Desenvolvimento”* do governo federal, que, *“se bem executado”*,

abriria “*caminho para uma nova era educacional*”. A Comissão advertia, no entanto, que para executar essas mudanças, o regime precisava, antes,

“(...) romper a blindagem de preconceitos, arcaísmos e conspirações de interesses que envolve o sistema educacional e mantém a sua inércia. Não será fácil rompê-los. Há preconceitos transformados em tabus. Há a conspiração de professores e alunos na defesa de privilégios particulares que resultam na ineficácia do ensino. Há os que não querem evoluir, por atraso ou por conveniência. Por outro lado, há as estruturas inadequadas, pesadas, sem organicidade, antifuncionais, que favorecem a manutenção dessa improdutividade e completam o quadro da ineficácia instrumental.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 8)

Percebe-se, com essas conclusões, que a Comissão Meira Mattos teve o objetivo claro de apresentar aquilo que seus integrantes consideravam como principais diretrizes para a reforma universitária a ser feita pelo regime, com a recomendação, entretanto, de que, para viabilizá-la, seria necessário conter os movimentos de oposição ao governo, sobretudo aqueles realizados pelos estudantes de esquerda. Assim, pode-se afirmar que foi finalidade desta Comissão orientar o governo no sentido de apresentar soluções e ideias que o ajudassem a silenciar o movimento estudantil e os demais grupos opositores presentes no meio universitário.

3.3.4. O assassinato do estudante secundarista Edson Luís

Apesar do aumento da repressão, o ano de 1968 é considerado o marco mundial da atuação dos estudantes, porque o movimento estudantil continuava crescendo em resposta não só à violência do regime para com a juventude mas também em virtude da política educacional adotada pelos militares e da subordinação às diretrizes norte-americanas, temas que serão tratados no Capítulo IV. Ou seja, a atuação estudantil crescia em resposta às duas vertentes da política do regime para o ensino superior, a de controle e repressão e a da reforma universitária propriamente dita.

No dia 28 de março de 1968, durante uma manifestação contra a má qualidade do ensino e o aumento do preço da refeição, no restaurante universitário Calabouço, no Rio de Janeiro,

houve invasão policial e o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos, foi assassinado a tiros. De acordo com Maria Ribeiro do Valle¹¹³,

“(...) todo o esquema de segurança do governo estava ciente da manifestação dos estudantes no Calabouço, com quase 15 dias de antecedência. Tanto assim que, no momento e local do protesto, estavam presentes a Polícia Militar, a Polícia Civil e agentes do DOPS, para impedir a passeata proibida – por ser ‘contra o governo’”.

Mesmo diante desse fato, o regime insistia no falso discurso de que a violência deflagrada nesse episódio, por parte da polícia, foi uma resposta à agressividade dos estudantes que, além de estarem em maior número, tinham armas em maior quantidade. Já a União Metropolitana de Estudantes (UME), salientou que, ao contrário do que afirmava o governo, os estudantes somente se defenderam e revidaram a invasão policial.

A pressão da oposição sobre o governador do Rio de Janeiro, Negrão de Lima, foi tão grande, que este se viu obrigado a afastar o general Osvaldo Niemeyer Lisboa – que chefiou a ação no Calabouço – do cargo de superintendente da Polícia Executiva. O governador ainda prometeu apurar os fatos e responsabilidades daquele episódio.

A imprensa oposicionista, ao noticiar a morte do secundarista, procurou eleger os culpados pela violência, bem como se posicionou, claramente, em defesa do movimento estudantil, como pode ser observado nos trechos abaixo, da edição de 29 de março de 1968 do *Correio da Manhã* (Primeiro Caderno, p. 1):

“A Polícia Militar da Guanabara transformou, ontem à noite, as imediações do novo restaurante do Calabouço em verdadeira praça de guerra, matando um estudante, ferindo outro e mais um servidor do INPS, após vários choques da corporação invadirem o local, onde grupos de estudantes discutiam a realização, hoje, de uma passeata de protesto contra as condições de higiene do restaurante.

Depois de espancar moças e rapazes, os policiais os puseram em fuga, fazendo vários disparos, um dos quais atingiu mortalmente Edson Luís Lima Souto (...).

O tenente Alcindo Costa, do Batalhão motorizado da PM, foi o autor do disparo que atingiu Edson. (...)

A ação policial no Calabouço foi desencadeada de surpresa e ocorreu quando numerosos estudantes faziam refeições. As paredes do restaurante ficaram crivadas de balas de grosso calibre.

¹¹³ VALLE, Maria Ribeiro do. A Morte de Edson Luís e a Questão da Violência. In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). **1968: Faz 30 Anos**. Campinas: Editora UFSCar/Mercado das Letras, 1998, p.50.

Estudantes reuniram-se, ontem, no Calabouço, para protestar contra as precárias condições de higiene do seu restaurante. Protesto justo e correto. (...) Apesar da legitimidade do protesto estudantil, a Polícia Militar decidiu intervir. E o fez à bala. (...).”

A partir desse episódio, a reação estudantil foi imediata e as manifestações se propagaram, com maior intensidade, por todo o País. Após o assassinato, o corpo do estudante foi levado para o prédio da Assembleia Legislativa. Em pouco tempo, o local ficou cheio de pessoas solidárias à causa estudantil. A autópsia foi feita no ambulatório da Assembleia, já que os estudantes não permitiram a entrega do corpo aos funcionários do Instituto Médico Legal. Edson Luís foi velado no saguão durante toda noite. Seu enterro, no dia seguinte, concentrou mais de 50 mil pessoas, sendo considerado um dos maiores atos públicos de protesto contra o regime após 1964, pois os estudantes queimaram bandeiras americanas, cantaram o hino nacional e se manifestaram em frente à sede da UNE incendiada e do edifício de Carlos Lacerda. Em nenhum momento, os estudantes se esqueceram do significado político daquele ato. Nesse sentido, quando o caixão de Edson Luís desceu, ouvia-se um juramento: *“neste luto, começa a luta”*.

“Enquanto milhares de pessoas acompanham o enterro de Edson Luís no Rio de Janeiro, o governo federal decide ‘manter a ordem’ e a tranquilidade a qualquer preço. Após reunir-se com o ministro Gama e Silva, o governador determina a evacuação da Cinelândia, ocupada por estudantes e populares depois do enterro de Edson Luís, para impedir que a aglomeração termine em desordem. As unidades militares do Exército, da Aeronáutica e da Marinha são colocadas em regime de prontidão.”

(VALLE, 1998, p. 57)

A morte do secundarista teve repercussão em vários estados brasileiros, onde foram realizados comícios e passeatas de repúdio à violência policial, bem como marcou, definitivamente, a mudança de opção do movimento estudantil, que adotou a tática do enfrentamento, do combate com as forças de repressão. E nesse contexto de responder à violência com violência, os estudantes se depararam com a ação repressiva do regime nas manifestações que se sucederam. De acordo com Valle (1998, p. 60), *“o comando de repressão em todo o país cabe ao general Jayme Portella – chefe da Casa Militar e secretário do Conselho de Segurança Nacional, que emite ordens de impedir qualquer manifestação de rua e de máximo rigor nas ações”*. O próprio presidente Costa e Silva, em discurso feito no dia 31 de março, em comemoração ao aniversário do golpe, prometeu responder à expansão das manifestações estudantis e proibiu qualquer protesto deste caráter em todo território nacional.

Mesmo com a advertência e proibição feita pelo governo, na ocasião do aniversário do golpe, foi realizada uma passeata, organizada pela comissão popular formada no velório de Edson Luís, para ampliar o movimento de denúncia da ditadura. Conforme prometido, houve repressão policial no evento:

“Por cinco horas e meia – das 17h às 22h30 – mais de cinco mil elementos da PM agrediram, com violência nunca vista, estudantes e populares participantes do movimento de protesto na Guanabara que, às primeiras hora de hoje, já havia resultado na morte de um trabalhador, atendimento de sessenta pessoas nos hospitais, duzentas prisões e ocupação da cidade por tropas do Exército e da Marinha.”

(Correio da Manhã, 2/04/1968, Primeiro Caderno, p. 1)

O período entre as manifestações do dia 1º de abril e a missa de sétimo dia do secundarista foi marcado pela ameaça de decretação de estado de sítio, no caso da continuidade dos protestos. Os estudantes foram proibidos de celebrar missas na rua, advertidos de que não haveria tolerância por parte da polícia. O relato do clima deste dia segue abaixo:

“As missas da Candelária foram realizadas debaixo de rancos de aviões e sob um clima de extrema tensão. O Brasil, ‘país mais católico do mundo’, via, no seu centro político, o Rio, serem impedidas as missas que se pretendiam rezar, no sétimo dia da morte do estudante Edson Luís. Um fedor de golpe e de medidas de exceção tornavam o ar da cidade viciado. Talvez, por isso, para limpar o ar, é que tantas bombas de gás teriam sido jogadas.”

(O Metropolitano, 04/1968, apud VALLE, 1998, p. 65)

Pode-se constatar que a morte do secundarista resultou em um balanço positivo na atuação dos estudantes, já que este episódio, além de levar os jovens a se unirem ao povo, permitiu que o movimento estudantil voltasse a crescer.

Realmente, os acontecimentos de 28 de março desencadearam uma grande mobilização popular por todo País, sendo que as maiores manifestações se deram no Rio de Janeiro, em 26 de junho e 4 de julho, ficando conhecidas como as “Passeatas dos Cem Mil”, pelo fato de ambas congregarem mais de 100 mil manifestantes nas ruas que, de forma pacífica, procuravam demonstrar o seu descontentamento frente à repressão violenta do regime. Segundo Poerner (1995, p. 290), as *“Passeatas dos Cem Mil criaram no país um clima que deu a muita gente a impressão de que se avizinhava uma nova fase de abertura democrática”*; o que, efetivamente, não aconteceu.

3.3.5. O movimento estudantil atuante e a continuidade da repressão em 1968

Apesar do clima de esperança que as manifestações pela morte do estudante secundarista Edson Luís geraram no País, o governo Costa e Silva manteve a sua característica repressora, diante dos protestos que eclodiam pelo Brasil.

Em meados de junho de 1968, houve um novo confronto entre estudantes e regime. No dia 11, o presidente Costa e Silva proibiu a reposição de aulas durante as férias escolares. Ao mesmo tempo, foi anunciada uma concentração do movimento estudantil em frente ao prédio do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, deixando quatro mil policiais e vários setores do Exército de prontidão. Mesmo com a autorização do governador para a realização da concentração, policiais ocuparam todo centro da cidade. Os estudantes, por sua vez, já estavam espalhados pela área central, esperando o momento certo para o encontro. Na primeira tentativa de se aproximar do prédio do MEC, os policiais afastaram os estudantes com jatos d'água e estes recuaram. Para impedir nova investida dos manifestantes, foram lançadas bombas de gás lacrimogêneo. A situação só acalmou às 20 horas, com a desistência dos jovens.

Ainda no Rio de Janeiro, no dia 20 de junho, os alunos realizaram uma assembleia geral no prédio da reitoria da ex-Universidade do Brasil. Na reunião, dois mil estudantes decidiram reivindicar a libertação de colegas presos, enquanto a PM cercava o edifício, disposta a invadi-lo a qualquer momento para cumprir um mandato de prisão de oito líderes estudantis procurados. Quanto ao resultado desse episódio, João Roberto Martins Filho¹¹⁴ narra:

“De repente, no início da tarde, entra pelos corredores o rumor de que a invasão era iminente. As gestões do reitor são infrutíferas. Há um começo de pânico. (...) Em pequenos grupos, os jovens procuram sair do prédio. Começa a correria. Muitos são presos e, depois de reunidos na calçada, são levados para o campo de futebol do Botafogo. O espetáculo que se seguiu teve enorme repercussão. Com as mãos na nuca, deitadas no solo, levantadas pelos cabelos, moças apavoradas frequentaram as páginas dos jornais da classe média no dia seguinte.”

¹¹⁴ MARTINS FILHO, João Roberto. **A rebelião estudantil**: Brasil – México – França. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996, p. 88.

A repressão evoluía paralelamente ao crescimento das mobilizações estudantis. Mais bem equipada e com novas técnicas – passaram a usar cassinetes, jatos de água e cavalaria – a polícia se apresentava para conter qualquer manifestação. Nesse período, também aumentou a infiltração de membros do regime nas universidades. Os espiões se passavam até por vendedores de pipoca e picolé para vigiar os estudantes.

No dia 28 de agosto, soldados armados com fuzis e metralhadoras, trazendo cães e bombas de gás lacrimogêneo reprimiram um protesto organizado por estudantes, jornalistas e populares em São Paulo. No dia seguinte, a violência se deu na capital federal, onde, conforme Poerner (1995, p. 292),

“(...) 30 carros da Polícia Civil, duas companhias da Polícia Militar, agentes do DOPS e do Serviço Nacional de Informações, e mais 12 choques da Polícia do Exército invadiram a Universidade de Brasília, arrombando salas de aula, espancando alunos, professores, parlamentares a até um major do Exército que lá estudava. Além de prejuízos materiais superiores a 300 mil cruzeiros, com a destruição de equipamento de pesquisa de que o país tanto carece para se desenvolver, o balanço da violência registrou inúmeros feridos, entre os quais o estudante Waldemar Alves da Silva, atingido por uma bala de calibre 45 na cabeça.”

Quanto a mais esse episódio de profunda barbárie, a justificativa do governo foi a presença, na UnB, de cinco estudantes “subversivos”, dentre os quais o líder estudantil Honestino Guimarães, cuja captura era necessária para a “manutenção da segurança nacional”.

“A opinião pública nacional condenou, por todos os meios e modos que então ainda restavam (e que já eram poucos), a invasão do atraso e da estupidez em Brasília. A imprensa repeliu o atentado, como quase toda a Câmara dos Deputados, onde surgiu até mesmo um abaixo-assinado de deputados do partido governamental, a Arena, repudiando as violências praticadas na universidade e manifestando confiança nas providências do presidente da República para apurar as responsabilidades e punir os responsáveis. Um parlamentar mais indignado, o ex-jornalista do Correio da Manhã Márcio Moreira Alves, foi mais longe, ao sugerir, em represália ao atentado, o boicote popular ao desfile militar tradicionalmente realizado em 7 de setembro, Dia da Independência (...).”

(POERNER, 1995, p. 293)

Em Minas, ainda em agosto, durante as manifestações, os universitários picharam os ônibus com palavras de ordem e fizeram pedágios para arrecadar dinheiro para pagar advogados de presos políticos.

No mês de setembro, apesar da dificuldade para a realização de eventos, a UNE organizou um encontro das Executivas Nacionais em Belo Horizonte, para reavaliar a atuação estudantil no âmbito profissional.

3.3.6. A Batalha da Maria Antonia

Além de saírem às ruas para se manifestar contra a ditadura e suas arbitrariedades, em 1968, os estudantes adotaram a tática de ocupação das faculdades nas principais capitais do País. Assim, eles ficavam dentro dos prédios promovendo discussões sobre a redefinição da universidade, iniciativa que, novamente, comprova a afirmação de que, mesmo após o golpe e toda a repressão que se abateu sobre os estudantes, o movimento estudantil dava continuidade à sua luta articulada em defesa da reforma universitária.

No início de outubro de 1968, outro episódio balançou o movimento estudantil, ficando conhecido como a “Batalha da Maria Antonia”. Tratou-se de um conflito entre os estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – então situada no centro de São Paulo, na Rua Maria Antonia – e alunos do Mackenzie, cujo prédio estava localizado na mesma rua. De acordo com Irene Cardoso¹¹⁵,

“(...) deste conflito resultou a morte de um estudante e um edifício depredado, incendiado e definitivamente interditado pelas forças policiais. Este edifício, de nº 294, era o da Faculdade de Filosofia da USP, um próprio do Estado, destruído com a complacência e/ou conveniência do próprio governo do Estado, do governo federal e de parte das autoridades universitárias.”

Enquanto os alunos e professores da FFCL – que haviam ocupado a faculdade para discutir a universidade – ficavam desprotegidos, no momento do ataque, havia um policiamento ostensivo no Mackenzie, fazendo um cordão de proteção dos seus prédios, enquanto, de dentro dos edifícios, estudantes atiravam e bombardeavam o prédio da Filosofia.

Embora na memória sobre os acontecimentos registre-se apenas um conflito entre os estudantes da FFCL e do Mackenzie, este não pode ser tratado como um mero incidente, já que partiu de uma ação organizada e articulada, paramilitarmente, por integrantes do

¹¹⁵ CARDOSO, Irene. Maria Antonia: o edifício de nº 294. In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). **1968: Faz 30 Anos**. Campinas: Editora UFSCar/Mercado das Letras, 1998, p.27.

Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que realizaram inúmeros atentados como esse desde 1964, não se restringindo à São Paulo.

O ataque à Maria Antonia foi realizado com pedras, tiros e bombas, tendo durado desde o final da manhã até a noite do dia 3 de outubro, durante 10 horas ininterruptas. À noite só permaneciam no edifício da Faculdade bombeiros tentando apagar os incêndios provocados pelas bombas, que continuavam a cair sobre o prédio, mesmo após a sua evacuação total, quando este é, então, finalmente, invadido pela Força Pública, encerrando o episódio naquele local e encerrando também o período de permanência ali, por quase 20 anos, da FFCL.

(CARDOSO, 1998, p. 34)

Neste episódio, houve a omissão não só da polícia e da Secretaria de Segurança Pública do Estado, como também da Reitoria do Mackenzie, que disse, em pronunciamento, estar do lado dos seus estudantes. Esse descaso com que o acontecimento foi tratado pode ser visto sob a perspectiva da política repressora do regime, já que era interessante para o governo essa tentativa de destruir um local “com vários focos de subversão”.

3.3.7. O Congresso de Ibiúna e a prisão de lideranças estudantis

Em outubro de 1968, o movimento estudantil já apresentava certo desgaste, não só por conta dos confrontos frequentes com a polícia e a repressão que sofria, mas também por causa dos inúmeros embates políticos internos, deflagrados pelas diferentes organizações coexistentes no movimento, que discordavam sobre qual luta deveria ser privilegiada pelos estudantes: a política ampla ou a reivindicatória específica. Segundo Sanfelice (1986, p. 150), “*foi aí então que as diferentes tendências políticas do movimento estudantil começaram a se dividir, transpondo para o nível prático aquelas divergências que já existiam no nível teórico*”.

Com as cisões internas na UNE, a UEE de São Paulo ficou encarregada de organizar o 30º Congresso, cuja finalidade era eleger a nova diretoria da entidade máxima dos estudantes e discutir os encaminhamentos políticos do movimento estudantil. Para o encontro, foi escolhida a cidade de Ibiúna, no interior de São Paulo. Entretanto, o local não se revelou seguro, visto que a chegada dos estudantes no município chamou a atenção da população, chegando, rapidamente aos ouvidos das autoridades, que fecharam o cerco na cidade.

No dia 14 de outubro, os 920 universitários presentes no congresso foram presos, dentre eles os quatro principais líderes da época: Vladimir Palmeira, José Dirceu, Luís Travassos e Jean-Marc Von der Weid. Sobre o cotidiano dos jovens, após serem detidos no Congresso, Sanfelice (1986, p. 151) ressalta:

“(...) a luta dos presos de Ibiúna continuou dentro da própria prisão. Os estudantes presos fizeram greve de fome para quebrar a incomunicabilidade, o que foi conseguido após dois dias; tiraram uma postura comum para responder aos interrogatórios e realizaram discussões políticas que começaram a enfrentar o problema de como dar continuidade ao Congresso. Três posições se definiram: chamar eleições diretas, fazer um novo Congresso ou realizar congressos regionais.”

Depois do Congresso de Ibiúna e das prisões efetuadas pelo regime, as condições para a realização de manifestações praticamente não existiam. O fracasso do encontro representou não só o desfecho da quebra de unidade interna da UNE e do desgaste do movimento estudantil, como também mostrou aos estudantes que estes subestimaram o aparato repressivo do regime. Entretanto, estes jovens não imaginavam que a situação ainda podia piorar.

3.3.8. A decretação do AI-5 e o fechamento do regime

Como foi mostrado, os protestos da oposição contra o regime e suas arbitrariedades foram se intensificando ao longo dos primeiros anos da ditadura, chegando, ao final de 1968, a um processo de radicalização, já com as primeiras ações armadas dos grupos de esquerda e manifestações de setores sociais insatisfeitos por todo País. O movimento estudantil, embora desgastado pelas divergências políticas internas, também dava sequência às suas manifestações e denúncias, bem como fornecia quadros para aquelas organizações de esquerda que, desde 1967, tinham abortado a possibilidade de luta pacífica para derrubar a ditadura. Diante desse cenário, o governo tinha duas saídas: alterar a política econômico-social e promover a liberalização prometida, ou endurecer, implantando medidas repressivas de modo a solapar a rearticulação da oposição. Costa e Silva optou pela segunda, demonstrando que havia meios de radicalizar ainda mais o autoritarismo que se instalou no Brasil a partir de 1964.

A crise que culminou no fechamento do regime teve início em 29 de agosto de 1968, depois da violenta invasão policial na UnB, mais precisamente, após a reação do Congresso a esse

ato profundamente reacionário e descabido. O fato é que o discurso proferido pelo deputado Márcio Moreira Alves em repúdio ao episódio da invasão da Universidade de Brasília, irritou os militares, que começaram a exigir uma punição ao parlamentar. Nessa ocasião, o MDB procurou assumir a vanguarda da oposição, conforme relata Poerner (1995, p. 295):

“Em defesa das imunidades parlamentares ameaçadas e pela restauração das abaladas prerrogativas de autonomia e dignidade do Legislativo, o MDB conseguiu sensibilizar e atrair setores da Arena, enquanto o governo confiava em sua maioria no Congresso para ver aprovado o pedido de licença, encaminhado pelo ministro da Justiça, a fim de que o deputado fosse processado e tivesse cassado o seu mandato. O governo garantiu, contudo, inclusive através de conversações informais que chefes militares mantiveram com parlamentares, que respeitaria a decisão do Congresso. Muitos congressistas julgaram, assim, que o Executivo se ‘arrependera’ das pressões anteriores e acabaria cedendo à contestação legal, premido pela crescente impopularidade interna e pela opinião pública internacional.”

No dia 12 de dezembro, o Congresso resolveu, então, rejeitar o pedido do governo, inspirado pelo exemplo de resistência estudantil e pelo desejo de recuperar a sua independência. A reação do regime não tardou, visto que não se tratava de um pedido, mas sim de uma exigência. Assim, na noite do dia 13 de dezembro de 1968, depois de sucessivas reuniões, foi decretado o Ato Institucional nº 5, considerado o mais drástico dos subterfúgios da ditadura para se manter no poder.

Com o AI-5, o presidente, orientado pelo Conselho de Segurança Nacional, adotou as seguintes medidas: fechou o Congresso Nacional por tempo indeterminado, bem como várias Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores; transferiu ao Poder Executivo as principais funções que, até então, ainda eram responsabilidade do Legislativo; decretou a intervenção federal em muitos municípios; voltou a intensificar os decretos de suspensão de direitos políticos de opositores pelo prazo de dez anos e de cassação de mandatos eletivos federais, estaduais e municipais – essa atitude afetou parlamentares da oposição, profissionais liberais, intelectuais, estudantes, entre outros; impediu a apreciação dos atos presidenciais de punição pelo Poder Judiciário; suspendeu as garantias constitucionais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos; suspendeu a garantia de *habeas corpus* nos casos de crime político contra a segurança nacional e a ordem econômica e social; e impôs a censura à imprensa. Desse modo, o governo se muniu dos instrumentos para

promover o fechamento do regime e acabar de vez com o pouco que restava de democracia no País.

Com a decretação do AI-5, o Congresso Nacional permaneceu fechado entre dezembro de 1968 e outubro de 1969, e o regime se impôs ao País por meio de sucessivos Atos Institucionais, Atos Complementares e decretos-lei, que institucionalizaram o controle arbitrário da sociedade.

Em 1º de fevereiro de 1969, Costa e Silva editou o Ato Institucional nº. 6, que modificava a Constituição de 1967, abolindo a possibilidade de recurso ordinário para o Supremo Tribunal Federal nos casos de crime contra segurança ou instituições militares. No dia 26 de mesmo mês, foi decretado o Ato Institucional nº. 7, que suspendia as eleições parciais para cargos executivos ou legislativos da União, dos estados, territórios e municípios.

Com o intuito de conter ainda mais as manifestações da oposição, no dia 20 de março de 1969, foi baixado o Decreto-Lei nº. 510, que estabelecia o prazo de até 10 dias de incomunicabilidade para aqueles que fossem indiciados por crime contra a segurança nacional, e regulamentada a primeira Lei da Segurança Nacional – promulgada em 13 de março de 1967, pelo Decreto-Lei nº. 314.

O Ato Institucional nº. 10, de 16 de maio de 1969, foi editado com a justificativa de que era necessário dar sequência à “obra revolucionária iniciada em 1964”. Nesse sentido, manteve a suspensão dos direitos políticos e a cassação de mandatos eletivos definidos em Atos Institucionais anteriores.

Em 1969, o presidente Costa e Silva sofreu um derrame e foi afastado, gerando uma nova crise nos bastidores da política por conta da sua sucessão. Na ocasião, quem deveria assumir era seu vice, Pedro Aleixo. No entanto, como Aleixo era um civil e havia se oposto abertamente ao AI-5, não servia aos interesses do regime, sendo, portanto, impedido de assumir o controle do País. Com o intuito de sepultar essa crise, uma Junta Militar – constituída pelos ministros da Marinha, Augusto Rademacker, do Exército, Lyra Tavares, e da Aeronáutica, Márcio de Souza e Melo – editou, em 31 de agosto de 1969, o Ato Institucional

nº. 12, que comunicava à nação que Costa e Silva encontrava-se impedido de exercer plenamente as suas funções por motivos de enfermidade. Como já estava decidido que o vice Pedro Aleixo não iria assumir a presidência, esta foi ocupada por essa Junta, que governou o País por dois meses, decretando novos Atos Institucionais e promovendo alterações na Constituição.

3.3.9. O Decreto 477 e a nova tentativa de silenciar a oposição no meio universitário

A universidade, depois da reforma realizada em 1968¹¹⁶, continuou a ser controlada pelo regime por meio de atos arbitrários. Em 26 fevereiro de 1969, por exemplo, o governo baixou o Decreto-Lei nº 477, elaborado pelo Conselho de Segurança Nacional especialmente para silenciar estudantes, professores e funcionários das instituições de ensino. Por meio desse dispositivo, ficava terminantemente proibida toda e qualquer manifestação política ou de protesto, bem como greves, passeatas e comícios no interior das escolas e universidades públicas e particulares. Se um estudante cometesse alguma dessas “infrações” seria punido com o desligamento e a proibição de matricular-se em qualquer estabelecimento de ensino pelo prazo de três anos. Já docentes e funcionários seriam demitidos e proibidos de ser nomeados, admitidos ou contratados por instituições de ensino pelo prazo de 5 anos. Além disso, o Decreto

“(...) não permitia aos atingidos se defenderem livremente dos delitos de que eram acusados, violava também um dos preceitos consagrados pelo Direito Universal, pois ao acusador não cabia o ônus da prova; os acusados é que deveriam provar sua inocência. A simples suspeita já era suficiente para afastar alunos e professores das aulas, até que o processo fosse apreciado pela direção da escola ou pela reitoria.”

(CAVALARI, 1987, p. 139)

Para o regime, esse dispositivo era imprescindível para que se pudesse criar condições favoráveis para colocar em prática as medidas propostas pela Reforma Universitária, ou seja, foi necessário para deixar o caminho livre da contestação dos estudantes e docentes. Houve até universidades que incluíram a maior parte dos dispositivos do Decreto 477 em seus estatutos.

¹¹⁶ Como já foi dito, a reforma universitária promovida pela ditadura será analisada no Capítulo IV.

Após o AI-5 e o Decreto-Lei 477, os estudantes não tinham mais espaço para atuar pelo movimento estudantil. No total, 506 jovens foram atingidos pelo 477, sendo 55 somente na gestão do ministro da Educação Jarbas Passarinho. Os estudantes, por ingenuidade, até tentaram se organizar para derrubar o decreto. Entretanto, não obtiveram sucesso, porque denunciar cassações naquela época acabava implicando em novas cassações. Assim, a única forma que encontraram de se opor à medida foi organizar manifestações de solidariedade aos cassados em algumas escolas. Também houve algumas tentativas de revogar o Decreto no Congresso Nacional, mas não houve sucesso.

Com a manutenção do 477, intensificaram-se as perseguições, prisões, invasões de escolas, fechamentos de entidades estudantis, evidenciando, portanto, que, a partir de 1969, militar na oposição significava assumir um risco muito maior de, a qualquer momento, ser preso, sofrer tortura ou até mesmo ser assassinado. Este último, inclusive, foi o destino de muitos daqueles que atuavam no movimento estudantil nesse período.

3.4. As tentativas de resistência estudantil e a opção dos estudantes pela luta armada

Na USP, mesmo depois do AI-5, houve certa resistência de parte da comunidade acadêmica e as discussões sobre a Reforma Universitária puderam continuar. De acordo com Cavalari (1987, p. 151), isso foi possível devido *“à ação enérgica do reitor em exercício, professor Hélio Lourenço de Oliveira, que, opondo-se às interferências policiais dentro da USP, buscou a colaboração dos grupos mais empenhados na democratização da universidade”*.

Esse momento rico em debates, que ficou conhecido como “Primavera na USP”, não demorou a ser interrompido. No dia 25 de abril de 1969, o governo baixou um decreto, com base no AI-5, que aposentava compulsoriamente, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, cerca de 42 pessoas, entre intelectuais e três professores da USP, incluindo Florestan Fernandes, Jaime Tiomno e João Batista Villanova Artigas. Como sempre, não faltavam arbitrariedades no decreto presidencial, uma vez que este aposentava, nos cargos que ocupavam nos órgãos da administração pública federal, três docentes de uma universidade estadual.

A medida do regime provocou reações imediatas no âmbito da universidade. Além de vários protestos, o reitor enviou um telegrama ao ministro da Educação, pedindo que este último intercedesse junto ao governo federal para obter a revogação do decreto. A resposta do regime veio sob a forma de um novo decreto, baixado no mesmo mês do anterior, elaborado especialmente para a USP, que aposentava e demitia 23 professores, além do próprio reitor.

A UNE também procurou resistir à repressão da ditadura, de forma absolutamente precária, a mais dois anos na clandestinidade. Depois de iniciar o ano de 1969 sem presidente, já que toda sua diretoria foi presa durante o Congresso de Ibiúna, a entidade começou a organizar mini congressos regionais, para eleger o colegiado que iria escolher a nova diretoria. Nessa ocasião, três chapas concorreram: a “Unidade e Luta”, de Jean Marc, que era apoiada por Luís Travassos, constituída por seis militantes da Ação Popular e quatro do Partido Comunista Brasileiro e defendia as manifestações de rua; a “Nova UNE”, de José Dirceu, que era uma frente formada por dissidências, apoiada por Vladimir Palmeira e defendia a luta reivindicatória dentro das universidades; e a “Integração e Luta”, de Marcos Medeiros, que era integrada completamente por militantes do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e, apesar de coincidir com a linha política da primeira chapa, considerava-se menos radical.

No mini congresso realizado em abril de 1969, no Rio de Janeiro, depois de várias impugnações e embates políticos entre as tendências mencionadas, partiu-se para apuração dos votos, cujos resultados foram os seguintes: Jean Marc obteve 378 votos; José Dirceu, 371; Medeiros, 29; e o restante foram votos em branco do PCB. Foram eleitos também nove vice-presidentes: Honestino Guimarães (presidente da Federação dos Estudantes de Brasília); José Genoíno Neto (presidente do DCE do Ceará); Helenira Rezende (do Centro Acadêmico de Letras da USP); Gildo Macedo Lacerda (presidente do DCE de Minas Gerais); Humberto Câmara (da UEE de Pernambuco); Ronaldo Rocha (do Rio de Janeiro); e José Carlos da Matta Machado (de Minas Gerais).

A atuação da nova diretoria tinha que ser extremamente cautelosa, já que era duramente perseguida pelos órgãos de repressão. Nesse sentido, seus membros eram obrigados a viver na clandestinidade, usando nomes falsos e reunindo-se sigilosamente em “aparelhos”. Sem

contar que a maioria tinha prisão decretada e, portanto, para driblar a repressão, tinham que atuar fora dos seus Estados de origem, pois, assim que suas presenças eram detectadas, recomeçavam as perseguições. Cavalari (1987, p. 147) comenta o cotidiano dessa diretoria, nesse momento em que a repressão alcançava seus níveis mais alarmantes:

“O simples fato de ir a uma faculdade exigia todo um esquema preventivo, constituindo-se numa verdadeira operação de segurança. Eram comuns, na época, as aparições inesperadas da diretoria da UNE em determinadas escolas, ou a participação da diretoria em determinados eventos, sem a identificação do diretor e da entidade representada.”

Com essa atitude, os líderes da UNE acreditavam estar mostrando ao regime que, apesar da repressão, o movimento estudantil e a entidade continuavam existindo e lutando. No entanto, era perceptível que nada disso contribuía para a organização dos estudantes. Inclusive, o próprio destino desta diretoria evidencia que a situação do Brasil, nesse período, não permitia nenhuma forma de atuação por parte dos universitários:

“(...) Jean Marc: preso em Ibiúna, conseguiu evitar o recambiamento para o Rio, onde já havia sido condenado a dois anos de prisão, declarando-se membro da delegação do Paraná; na viagem a Curitiba, aproveitou-se de um cochilo dos agentes para fugir do ônibus que transportava os detidos paranaenses, mas foi novamente apanhado, já eleito presidente, em setembro de 1969, e mantido preso até ser banido do país, em janeiro de 1971, em troca da libertação do embaixador suíço. Seu substituto, o 1º vice-presidente Honestino, presidente interino efetivado num minicongresso ocorrido em setembro de 1971, condenado a 25 anos pela participação nas lutas estudantis de 1968 e ameaçado de morte pelos serviços de segurança militar desde 1971, foi preso no Rio, em outubro de 1973, e visto pela última vez na Oban (...), em abril de 1974. Genoíno e Helenira se entregaram, de corpo e alma, à experiência guerrilheira do Araguaia, onde ele foi preso e ela, morta em combate. Gildo e José Carlos, presos na Bahia em 1973, teriam sido mortos ‘em tiroteio’, segundo a repressão. Humberto é um dos 144 desaparecidos da relação do Comitê Brasileiro pela Anistia; e Ronaldo foi preso no Rio, em 1972, e cumpriu pena.”

(POERNER, 1995, p. 300 e 301)

Com a impossibilidade de participar do movimento estudantil – que se encontrava contido pelas forças do regime – muitos estudantes que já estavam integrados em organizações de esquerda buscavam um espaço de atuação em outros movimentos, como o operário e o camponês ou, em última instância, aderiam à luta armada.

A opção de parte dos estudantes pela luta armada tinha três motivos principais. Primeiramente, eles não acreditavam mais na possibilidade da esquerda assumir o poder pela

via pacífica e, portanto, não consideravam as discussões teóricas apropriadas para o momento, mas sim a prática, que devia surtir efeitos imediatos. Em segundo, os jovens se baseavam nas experiências de guerrilhas bem-sucedidas, como as de Cuba e da China, imaginando que o mesmo aconteceria no Brasil. Por último, o fechamento do regime, com a escalada repressiva contra o movimento estudantil e demais setores da sociedade, reforçou a ideia de que a única saída era a luta armada.

Dos grupos que deflagraram a guerrilha urbana entre 1968 e 1973, o mais expressivo era a Ação Libertadora Nacional (ALN), que, desde a sua criação, em 1967, por Marighella, já se lançou em ações armadas com o objetivo de levantar fundos para guerrilha rural. A ALN atuava basicamente no eixo Rio–São Paulo.

Depois de ver esgotadas as possibilidades de atuação com as massas, a Dissidência Universitária da Guanabara, outro grupo estudantil de esquerda, também partiu para a luta armada, conforme evidencia Jacob Gorender¹¹⁷:

“A Dissidência criou o Grupo de Trabalhos Especiais (GTE), estruturado para ações de guerrilha urbana. A obtenção de fundos mostrou-se bem-sucedida através dos assaltos a agências bancárias, a um carro transportador de valores na rua Farme de Amoedo, em Ipanema, e até a um bar do Castelinho (em fevereiro, mês do carnaval). O escasso proveito do assalto ao bar se compensou pelos trinta mil dólares e pelas joias arrecadadas no apartamento do deputado federal Edgard Guimarães de Almeida, onde os membros do GTE entraram, a 19 de agosto de 1969, disfarçados de repórteres da revista Realidade. (...) o arsenal disponível avolumou-se com as armas arrancadas de sentinelas e de patrulhas policiais.”

A Dissidência estudantil de Niterói antecipou-se a quase todas as organizações de esquerda, optando, no final de 1968, por se afastar das cidades, mesmo à custa da perda de mais da metade dos seus militantes. Orientada pela teoria foquista, seus membros se transferiram para duas fazendas compradas em Cascavel e Montelândia, no Paraná, onde se preparavam para atuar, posteriormente, na região de Foz do Iguaçu. A organização, que começou a cair em abril de 1969, após a prisão de várias lideranças, recebeu o nome de MR-8, pois havia editado um jornal intitulado *Movimento Revolucionário 8 de Outubro*, em homenagem à data da morte de Che Guevara. Quando os órgãos de repressão anunciaram a liquidação do MR-8, a

¹¹⁷ GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**: A esquerda brasileira – Das ilusões perdidas à luta armada. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 154.

Dissidência da Guanabara adotou a mesma sigla, para demonstrar que a organização supostamente aniquilada estava bem viva.

No período em que Costa e Silva se encontrava afastado por motivo de saúde e o Brasil era governado pela Junta Militar, mais precisamente em 4 de setembro de 1969, a ALN, juntamente com o MR-8 (Dissidência da Guanabara), sequestrou o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick, no Rio de Janeiro. Esse foi o primeiro sequestro realizado por grupos armados na América Latina, atraindo a atenção do mundo inteiro para a luta armada no Brasil.

“O grupo no poder, pego de surpresa e pressionado pelos Estados Unidos, não teve outra alternativa a não ser atender as exigências dos sequestradores: a divulgação, através de jornais, rádios e TV, de um manifesto e a libertação de quinze presos políticos que deveriam ser levados de avião para o México.”

(CAVALARI, 1987, p. 168)

Por conta dessas ações, Marighella foi muito perseguido pelo aparelho repressivo do regime, acabando assassinado, em novembro de 1969, na Alameda Casa Branca, em São Paulo, em uma operação misteriosa comandada pelo delegado Sérgio Fleury. Embora os órgãos de repressão tenham tentado responsabilizar os padres dominicanos pela morte do líder da ALN¹¹⁸, eram fortes os indícios do envolvimento da CIA no seu assassinato.

O COLINA, outro grupo de esquerda que atraiu estudantes, envolveu-se na luta armada desde o seu surgimento em 1968, começando por assaltos a agências bancárias e ações de captura de armas. Além disso, teve a oportunidade de realizar um justicamento contra o capitão boliviano Gary Prado, que aprisionou Che Guevara e foi acusado de participação na sua morte.

A partir de janeiro de 1969, o COLINA passou a sofrer com a intensificação da repressão e perseguição aos seus quadros. Muitos militantes foram mortos e torturados, sendo que alguns figuram na lista de desaparecidos políticos.

¹¹⁸ Em 1971, a ALN passava por dificuldades, pois, além da repressão atingir seus militantes em vários Estados, a organização sofreu duas cisões, das quais surgiram o Movimento de Libertação Popular (MOLIPO) e a Tendência Leninista (TL), ambas com contingente reduzido e tempo de vida efêmera. A MOLIPO congregou principalmente universitários paulistas em treinamento guerrilheiro em Cuba e já estava completamente destruída em 1973.

A Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), liderada pelo capitão do Exército Brasileiro Carlos Lamarca, também teve grande expressão nesse período, reunindo muitos estudantes em torno das suas ações armadas. Quando Lamarca desertou do Exército, junto a um grupo de oficiais e soldados, levou consigo uma grande quantidade de armamentos e munições para a guerrilha. Em 1969, no entanto, sofreu várias perdas de quadros por conta da repressão e, em julho, fundiu-se ao COLINA, formando a Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares (VAR-Palmares).

Tão logo foi criada, a VAR-Palmares já partiu para ações armadas, das quais a mais importante foi a expropriação do cofre da residência de Ana Capriglione, no Rio de Janeiro, em 18 de julho. Gorender (1987, p. 136) narra o episódio:

“Retirado da mansão e levado para um aparelho, o pesado cofre revelou que a operação valera dois e meio milhões de dólares. Aparentemente, resultado fabuloso: a VAR-Palmares não mais precisaria arriscar-se em assaltos a bancos. Os fundos disponíveis lhe permitiam sustentar-se por muito tempo e preparar a guerrilha rural.”

Após o êxito dessa operação, a VAR-Palmares realizou, em setembro do mesmo ano, o seu primeiro congresso. Nesse encontro, divergências culminaram em uma separação entre VAR e VPR, sendo que esta última ficou com a maioria dos militantes. A VPR reconstituída começou a se organizar no Vale do Ribeira, onde instalou, desde outubro de 1969, a sua base de treinamento armado. Os seus militantes, após os ensinamentos, partiriam para diferentes regiões, criando outros focos para o desencadeamento de um amplo processo guerrilheiro no País. Quando a área foi descoberta pela repressão, no início de 1970, foi sitiada pelo Exército, que empregou cerca de 10 mil soldados na operação. Um grupo de sete homens comandado por Lamarca conseguiu furar o cerco e chegar a São Paulo, com uniformes militares, em um caminhão que havia sido tomado do Exército numa emboscada. Após intensas buscas, Lamarca foi assassinado no sertão baiano em 1971.

Em 1969, a Fração Bolchevique Trotskista (FBT), agrupou militantes do Rio Grande do Sul, Nordeste e São Paulo. O descuido da FBT com questões de segurança levou à sua aniquilação em 1970.

A Ala Vermelha – dissidência do PC do B – deu início a ações armadas já no final de 1968. Praticou assaltos a agências bancárias, confisco de dinamite de uma pedreira e a expropriação de máquinas gráficas da Loja Kelmaq, com o objetivo de montar uma oficina clandestina. Em 1º de maio de 1969, seus militantes ocuparam a Rádio Independência, em São Bernardo, para difundir à população suas atividades.

No Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), a decisão de partir para luta armada foi do Comitê Regional de Pernambuco. A partir de maio de 1969, o partido realizou inúmeras ações guerrilheiras no Nordeste, como assaltos a bancos e postos de gasolina, e atividades de propaganda armada, como a destruição do palanque preparado para as autoridades no desfile de 7 de setembro. Seguindo o exemplo, militantes do PCBR do Rio de Janeiro também ingressaram em ações armadas semelhantes. Ainda no mesmo ano, membros do partido se alocaram na zona rural do Paraná, em dois sítios comprados, e procuraram organizar camponeses e assalariados agrícolas.

A Ação Popular, já influenciada pelo maoísmo, voltou-se, desde 1967, para o processo de integração dos seus militantes estudantis na produção, ou seja, procurava eliminar a distância entre o trabalho intelectual e manual, fazendo com que os seus quadros passassem temporadas entre operários e camponeses, vivendo e trabalhando juntos a estes. Em 1968, militantes que discordavam dos rumos tomados pela AP começaram a questionar o maoísmo, a revolução em duas etapas e a integração na produção. Essa crise levou a expulsões de membros que, juntamente com ex-militantes da POLOP e do PCB, formaram, em janeiro de 1969, o Partido Revolucionário dos Trabalhadores (PRT). O PRT retomou a posição favorável à luta armada no campo, com base na orientação cubana adaptada à realidade brasileira. Nesse sentido, o partido formou núcleos de militantes no Nordeste, Goiás, São Paulo e Minas Gerais, com vistas à preparação de áreas rurais para futuras ações armadas, além de se dedicar ao trabalho com operários em fábricas e sindicatos. Em 1969, a AP já estabelecia a colaboração mútua com o PC do B, promovendo uma aproximação cada vez maior com o partido.

Para as organizações de esquerda, as ações urbanas armadas eram apenas preparatórias para a guerrilha rural. No entanto, praticamente nenhum grupo chegou efetivamente a essa fase da luta armada, como argumenta Gorender (1987, p. 207):

“Algumas dezenas de pequenas bases foram esboçadas em regiões agrícolas, com famílias camponesas e, eventualmente, combatentes treinados. A compra de sítios e fazendas pelas organizações clandestinas incentivou as transações de terras naqueles anos. Com pequeníssima fração, está claro. Quando não sofreram o desmantelamento por intervenção do inimigo, essas bases da projetada guerrilha rural se desativaram por si mesmas.”

Somente o PC do B conseguiu, verdadeiramente, preparar e efetuar operações de guerrilha rural. A Guerrilha do Araguaia, organizada pelo partido no sul do Pará, foi uma importante ação da esquerda armada no período. Desde 1966, o PC do B vinha deslocando e fixando militantes na região do rio Araguaia, considerada ideal para o surgimento do verdadeiro exército que derrubaria a ditadura. Depois do AI-5, o partido acelerou o envio dos seus quadros para essa área, principalmente lideranças estudantis clandestinas. Em 1971, os guerrilheiros, que já estavam completamente implantados, elaboraram, em conjunto com a população local, um programa de 27 pontos, que continha as principais reivindicações da região, constituindo um movimento chamado União pela Liberdade e pelos Direitos do Povo (ULDP).

“Em 1972, o ‘foco’ foi descoberto pelos órgãos de segurança, que para lá deslocaram um enorme contingente do Exército, Marinha e Aeronáutica, que ocupou a área, em sucessivas campanhas que prosseguiram até 1974, numa operação militar que envolveu vinte mil homens. Uma vez iniciados os combates, o Partido constituiu as ‘Forças Guerrilheiras do Araguaia’”.

(CAVALARI, 1987, p. 172)

Em 1974, as Forças Guerrilheiras do PC do B já haviam sido dizimadas pelas tropas do regime. Mais de 50 militantes do partido foram mortos, além de ter sido desencadeada uma repressão generalizada contra a população rural da região.

Como todas as organizações de esquerda que se embrenharam na luta armada possuíam entre seus quadros elementos do movimento estudantil, é fácil chegar à conclusão de que os estudantes, assim como os demais militantes, sofreram as consequências nefastas da repressão que se abateu sob esses grupos guerrilheiros. Em meados de 1973, a maior parte já se encontrava derrotada e aniquilada pelo regime.

Embora a opção pela luta armada tenha sido equivocada, já que o poderio repressivo da ditadura era infinitamente maior do que o dos estudantes e das organizações de esquerda, ela representou, na visão dos jovens que a ela aderiram, a única via possível de resistência e luta contra o regime civil-militar naquele momento, ou seja, a única forma de tentar combater a ditadura e, assim, retomar o processo de transformações do País, iniciado antes do golpe de 1964.

Apesar dessa tentativa de enfrentamento pela guerrilha, os estudantes não obtiveram sucesso, já que a ditadura se manteve no poder, a repressão continuou atuando firmemente para conter e silenciar qualquer oposição e a reforma universitária, principal foco da luta estudantil ao longo da década de 1960, tinha sido efetivada pelo regime, mesmo diante da forte oposição dos estudantes, conforme será visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A luta do movimento estudantil contra a reforma universitária do regime civil-militar

Neste último capítulo, serão abordadas as iniciativas do regime civil-militar no âmbito do ensino superior brasileiro desde o golpe de 1964 até culminar na reforma universitária de 1968, bem como a luta empreendida pelo movimento estudantil contra este processo de reformulação imposto pela ditadura. Nesse sentido, serão tratadas as políticas educacionais dos governos de Castello Branco e Costa e Silva para as universidades brasileiras e a oposição dos estudantes a estas políticas, que incluem: a intervenção norte-americana no ensino superior, englobando os acordos MEC-USAID e o Relatório Atcon; a Comissão Meira Mattos e suas recomendações para o ensino superior; a reforma universitária de 1968; entre outras.

Como já foi dito, a política da ditadura para o ensino superior tinha duas vertentes, uma de controle e repressão, e a segunda, que era a reforma universitária propriamente dita. Este capítulo será dedicado, portanto, a tratar desta segunda vertente, ressaltando a luta articulada do movimento estudantil contra as mudanças empreendidas pelo regime civil-militar nas universidades brasileiras que culminaram na reforma de 1968.

4.1. Os debates sobre o ensino superior brasileiro no governo Castello Branco

É inegável que o modelo de universidade brasileira, construído a partir de 1945, já apresentava sinais de esgotamento, mesmo antes da ditadura, por conta das suas deficiências de infraestrutura, de recursos, do seu formato administrativo e acadêmico, bem como de seu caráter excludente. Era justamente essa realidade que estimulava estudantes e docentes a discutirem a necessidade de uma reforma ampla da universidade no início dos anos 60. Mas, ao contrário do que fora idealizado, com o golpe de 1964, além da tentativa de esmagar a atuação do movimento estudantil, os novos detentores do poder avançaram contra a universidade, por meio da chamada antirreforma, que se opunha ao projeto de uma instituição

crítica e democrática idealizada pelos estudantes nos Seminários realizados pela UNE no início dos anos 1960.

Durante visita à Universidade do Ceará, em 1964, Castello Branco criticou o movimento de reforma universitária da oposição, acusando-o de criar “*um clima de agitação incompatível com os melhores objetivos*”. Também afirmou que fazia parte das metas do governo revisar a estrutura da universidade, bem como manter as definições da Lei de Diretrizes e Bases, que preconizava a criação de fundações e autarquias para atender ao ensino superior. Ou seja, o regime civil-militar anunciava, claramente, que estava tomando para si a responsabilidade pela reforma universitária (SANFELICE, 1986, p. 73).

Em outubro de 1964, durante o *V Fórum Universitário*, cujo objetivo, segundo o professor Raymundo Moniz de Aragão, era reunir os reitores das universidades brasileiras com o Ministro de Estado para debater os “*graves e importantes problemas do ensino superior*”, o então ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, discursou, e assim como fez Castello na Universidade do Ceará, criticou a agitação e o perigo da ascensão comunista no meio universitário, bem como a proposta de reforma defendida pelo movimento estudantil e por parte dos intelectuais e docentes brasileiros:

“Todos os prezados colegas sabem (...) dos perigos por que passaram as Universidades brasileiras, e sabemos todos também que não dispomos de tempo para perder porque, se os perigos maiores se foram, outros, na certa, poderão vir. Continuamos ameaçados. Não há professor de ensino superior no Brasil que não saiba disso.

A revolução comunista só se fará pela Universidade inautêntica. Os comunistas têm bem ciência desta meridiano evidência, e sabem melhor ainda do que nós que há dois meios infalíveis, que se empregam em separado ou em conjunto, para fazer surgir da Universidade o Estado comunista: a massificação do estudante e a omissão do professor, um desleixo e um crime.

Para perturbar o entendimento dos desavisados, providenciaram campanha insidiosa em torno de uma reforma universitária, que desde logo arregimentou estudantes, alimentados pela generosidade própria dos moços, e teóricos pedantes, que não podiam deixar de lado a oportunidade de demonstrar, pelas colunas de jornais e tribunas de paraninfo, conhecimento de pensamento universitário estrangeiro, por eles mal digerido. (...) De minha parte, não sei como reformar o que ainda não se formou, a menos que estejamos vivendo, outra vez, perturbações semânticas tão do gosto e do uso dos comunistas. Mas sei, e todos os meus eminentes colegas sabem,

como eu, que é preciso e muito urgente, para se dar ao Brasil um destino superior, que se forme a Universidade Brasileira.”¹¹⁹

Em seguida, no mesmo discurso, o ministro Suplicy explicou o que considerava uma universidade verdadeira:

“Uma organização qualquer e, em especial, instituição tão marcadamente humana como é a universitária, só pode formar-se e em seguida evoluir se colocar na base, justamente, o homem, mas o homem suficientemente preparado e disposto a ser elemento basilar e não decorativo. Desta verdade elementar partiu este Governo Revolucionário da República para formar a Universidade, cuidando do elemento humano, disciplinando-o, porque não há vida universitária sem condição de propósitos sadios. O homem é o aluno e é o professor, juntos e não separados, unidos e não desentendidos em lutas falsas de classes inexistentes.”

(BRASIL. MEC, 1964, *apud* SANFELICE, 1986, p. 76)

Dando continuidade ao seu discurso, o ministro esclareceu a atitude que esperava dos estudantes e professores:

“Estudantes e professores deverão adquirir, por dever cívico, uma atitude nova perante a Nação, que tenha forro de espírito público, que se defina por grandeza imanente de nós, das nossas convicções, do nosso comportamento, e não dos textos legais de uma suposta reforma universitária. A reforma legal, revolucionária, já foi feita, está na Lei de Diretrizes e Bases (...). Respeite-se a lei (...).”

(BRASIL. MEC, 1964, *apud* SANFELICE, 1986, p. 76)

Por fim, Suplicy de Lacerda expôs as iniciativas que já vinham sendo adotadas pelo governo federal no âmbito do ensino superior:

“O Ministério da Educação já elaborou a sua reforma administrativa. Vai estudar os mercados de trabalho, marcar as zonas de influência das Universidades, planejar para elas, vai dar corpo e sentido à missão do ensino superior. E tudo isso não existia. Estão garantidas verbas suficientes para o ensino e para a pesquisa. Não é reforma, é formação baseada na realidade brasileira (...).”

(BRASIL. MEC, 1964, *apud* SANFELICE, 1986, p. 76)

Castello Branco foi responsável pelo discurso de encerramento do encontro, e suas palavras foram de encontro àquelas que já haviam sido expostas pelo seu ministro da Educação:

“Natural (...) que a mocidade estudantil, com os transbordamentos e os entusiasmos tão próprios da juventude, se sinta chamada para participar e influir nos rumos do País. Por isso mesmo o dever dos que têm a seu cargo

¹¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. **A universidade e a revolução nacional**, 1964, s/p, *apud* SANFELICE, 1986, p. 75 e 76.

orientá-la não deverá ser o de tentar sopitar-lhe os anseios, e sim fazer com que estes não sejam desviados para rumos perniciosos à própria vida universitária.

(...) Aos reitores e professores, graças à autêntica posição de liderança no meio estudantil, deverá caber a importante missão de tornar irrelevante, se não insignificante, a ação deletéria dos que se encontram, não a serviço da classe acadêmica ou das aspirações nacionais, mas inspirados pelo desejo de subverter e destruir. E tal posição de liderança somente será alcançada por aqueles que, pelo conhecimento, pela dedicação ao ensino e também por indiscutível autoridade moral, forem capazes de se impor à estima, ao apreço e à admiração dos alunos. Cabe-lhes repor o ensino na sua precípua finalidade: propiciar novos conhecimentos aos estudantes ao mesmo tempo que promover a ampliação da cultura.

(...) Quando esse clima de perfeito entendimento entre mestres e alunos vier a ser alcançado, poderemos ter a certeza de que o ensino superior do País estará a salvo de perturbações, incompreensões e até mesmo de agressões que, porventura, venham a atingi-lo. E as novas ideias, aquelas de cujo aparecimento, análise e aproveitamento pende a cada momento a própria vida cultural dos centros universitários, poderão medrar livremente. Não terão o que temer, nem haverá porque temê-las se trazem a chancela de ambientes em que não haja preocupação maior do que a do constante progresso cultural do País. (...)”

(BRASIL. MEC, 1964, *apud* SANFELICE, 1986, p. 78)

Como se pode perceber, tanto nos trechos do discurso de Castello Branco quanto de Suplicy de Lacerda, o governo federal tinha a evidente intenção de, primeiramente, controlar e disciplinar as oposições presentes no interior das universidades brasileiras – sobretudo o movimento estudantil – para, assim, promover uma reforma universitária nos moldes defendidos pelos ditadores que assumiram o poder após o golpe de 1964¹²⁰. Além disso, pode-se dizer que estes discursos representavam um primeiro esboço dos rumos da política da ditadura para o ensino superior. Afinal, aos poucos, os militares foram tomando medidas concretas, por meio de ampla legislação, modelando a universidade brasileira de acordo com os seus ideais de desenvolvimento nacional.

Entre dezembro de 1964 e princípios de 1965, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) realizou um Simpósio sobre a Reforma da Educação. Segundo Luiz Antônio Cunha¹²¹, o evento serviu para que o Instituto – que mantinha relação estreita com o regime civil-militar

¹²⁰ Essa postura do regime civil-militar, observada nos discursos, reforça a posição da presente tese de que duas vertentes coexistiam na política da ditadura para o ensino superior: uma de controle e repressão e, outra, técnica, de reformulação das universidades brasileiras, segundo o modelo de desenvolvimento nacional idealizado pelos militares.

¹²¹ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 74.

e teve participação relevante no golpe de 1964 – pudesse aprofundar e ampliar suas ideias sobre as “reformas de base” no campo educacional.

Para o Simpósio, foram convidadas personalidades dos setores educacional, empresarial e econômico, com a finalidade de avaliar a universidade brasileira e propor diretrizes para o ensino superior. De acordo com Sanfelice (1986, p. 83), em síntese, a avaliação feita pelos participantes foi:

“(...) uma compreensão que colocou a universidade como vítima da demagogia populista, reflexo da desordem política, de oportunismo das novas elites e sem vínculos com os reais valores sociais, políticos e empresariais. Uma universidade, portanto, que teria surgido no Brasil cheia de vícios e defeitos, refletindo o contexto histórico e político em que foi criada, ou seja, o contexto da industrialização intermitente, da inflação crônica e espoliadora.”

A partir desse diagnóstico, os especialistas presentes no Simpósio colocaram a reforma universitária como prioridade, de modo a acompanhar as mudanças que se processavam com o intuito de se criar uma nova ordem política, jurídica e econômica. Para vencer aquilo que os participantes do encontro chamaram de “sociedade e universidade arcaicas”, a sugestão foi a adoção de modelos dos países desenvolvidos que serviriam de exemplo para modernizá-las, conforme destaca Cunha (1988, p. 74):

“O modelo proposto para o ensino superior brasileiro nos textos preliminares, preparados para o simpósio, era o vigente nos EUA (...). A estrutura administrativa e pedagógica das universidades norte-americanas era enaltecida. Delas se propunha copiar ou adaptar vários aspectos como, por exemplo, os colleges e os teacher’s colleges. O curso de graduação deveria ser fragmentado em três: o bacharelado superior, a licenciatura e o doutorado. O primeiro, equivalente ao college seria a primeira graduação universitária, obtida em cursos de três anos de duração, em universidades ou em faculdades isoladas de filosofia, ciências e letras. Seu objetivo seria o de fornecer uma ‘base de conhecimentos, suficientes para o exercício de um sem-número de profissões não especializadas, mas de nível superior, em atividades econômicas secundárias e terciárias. Os teacher’s colleges deveriam servir de base para a extração, de dentro das faculdades de filosofia, ciências e letras, das faculdades de educação ou escolas normais superiores. Estas unidades teriam seus cursos divididos em dois ciclos, cada um com dois anos de duração. O primeiro ciclo formaria bacharéis em ciências de educação. O segundo ciclo, visando à licenciatura, forneceria capacitação profissional para o ensino de matérias nos campos das artes, das letras, das ciências físicas e matemáticas, das ciências naturais e biológicas, das ciências sociais etc.”

A subordinação do ensino superior aos interesses econômicos e a adoção da estrutura das “melhores universidades norte-americanas” como modelo para a reforma das universidades brasileiras estava presente nas opiniões emitidas pelos especialistas que participaram do Simpósio. Seguindo essas diretrizes, eles defendiam que a direção da universidade deveria ser

“(...) dividida entre dois conselhos: o técnico-científico, com predominância de representantes da reitoria e do corpo docente, e o administrativo, com maioria dos representantes do ‘mundo econômico-social’, principalmente das organizações privadas e das pessoas que contribuíssem financeiramente para o patrimônio e a manutenção da universidade. Sugeria-se que os estudantes estivessem representados apenas ao nível dos departamentos, dos institutos e das faculdades, através de seus ‘professores conselheiros’ ou de colegas eleitos, mas ‘sem direito a propor e a votar.’”

(CUNHA, 1988, p. 75)

Apesar da clara orientação para o regime jurídico de fundação, houve especialistas que levantaram dúvidas sobre este formato, como J. Roberto Moreira:

“Conheço várias fundações brasileiras e estrangeiras que apresentam vícios semelhantes aos da administração pública da universidade. Às vezes, ou quase sempre, uma fundação quando não obedece a controles externos e internos simultânea e coerentemente, se transforma em uma espécie de ‘panela’, em que se cozinham a fogo lento os interesses culturais e científicos de um povo, em benefício do grupo que maneja a fundação. E, desta forma, todas as regras que se estabeleçam para o contrato de professores, admissão de alunos, ensino, pesquisa e experimentação, organização dos currículos e divisão de trabalho, podem ser burlados.”¹²²

Sobre a seletividade do ensino superior brasileiro, predominou, entre os especialistas presentes no encontro, a visão de que a universidade não era um direito de todos, mas sim daqueles com aptidão e preparo para dela se beneficiarem. No caso de permanecer o regime de autarquias, os participantes defendiam a cobrança de anuidades proporcionais à renda das famílias dos estudantes, além de buscar recursos de pessoas e empresas, bem como vender as produções acadêmicas no mercado. A soma desses recursos, aliada ao financiamento do governo, garantiria, segundo os especialistas, a autonomia econômica das universidades.

Essas orientações, juntamente com aquelas recomendações do V Fórum Universitário, marcaram profundamente a política educacional do novo regime para o ensino superior brasileiro e foram veementemente contestadas pelo movimento estudantil, liderado pela UNE,

¹²² MOREIRA, J. Roberto. Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil. **IPES-Boletim Mensal**, Rio de Janeiro, número especial, novembro de 1964, p. 38, *apud* CUNHA, 1988, p. 75.

e por parte do corpo docente das universidades, que propunham uma reforma universitária que transformasse o ensino superior em um ambiente menos seletivo, menos elitista e que atendesse a interesses mais amplos, de toda a sociedade.

Em 31 de março de 1965, o presidente Castello Branco ainda promoveu a I Conferência Nacional de Educação, no Hotel Nacional de Brasília. O evento, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, reuniu toda a cúpula da burocracia educacional, além de integrantes de entidades nacionais e internacionais. Na ocasião,

“(...) o presidente [Castello Branco] afirmou que a ‘nação’ havia adquirido a consciência de que a educação constituía um dos focos em que, de modo urgente, se exigia uma presença saneadora. Disse também que a ‘nação’ estava estarecida ante os extremos de corrupção e subversão de agentes do poder público nos órgãos e serviços ligados à juventude. Era por isto, segundo as palavras do presidente, que a ‘nação’ estava aplaudindo os esforços do governo para repor ordem nesse importante setor da vida nacional.”

(SANFELICE, 1986, p. 84 e 85)

Obviamente que nem todos aplaudiam as iniciativas do regime civil-militar na educação. Cerca de 600 intelectuais brasileiros, por exemplo, lançaram um “Manifesto pela Liberdade”, no qual pediam a libertação do editor Ênio Silveira, preso por expressar sua opinião contrária ao governo. Sem contar o movimento estudantil e parte dos professores que, certamente, não estavam nada satisfeitos com os rumos da educação brasileira após o golpe de 1964.

O objetivo da Conferência foi a definição de recursos e medidas para o desenvolvimento da educação nacional, com ênfase para a articulação do Plano Nacional de Educação com os planos estaduais. De acordo com Cunha (1988, p. 73), as recomendações aprovadas no encontro novamente defendiam a adoção de modelos externos como referência para as mudanças no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, sugeria também a busca por cooperação e troca de experiências com países que pudessem auxiliar e assessorar no planejamento dessa reformulação, provando, mais uma vez, a intenção do regime civil-militar em utilizar o modelo norte-americano, bem como seus especialistas, para promover as transformações que julgavam necessárias para a universidade brasileira.

4.2. O Programa de Ação Econômica do Governo 1964/1966 e o Plano Nacional de Educação de 1965

Com o intuito de “modernizar” a universidade brasileira, o Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG 1964/1966, constituiu-se numa adaptação do projeto elaborado pelo IPES antes de 1964, como alternativa às reformas de base. Nesse plano, apresentado em maio de 1965, a educação foi oficialmente associada ao desenvolvimento econômico brasileiro, razão pela qual deveria ser incluída no PAEG. Segundo Cunha (1988, p. 71), realmente a orientação economicista do plano em relação ao ensino superior era marcante:

“Dizia ser necessário refrear o ritmo de ‘multiplicação desordenada no setor de formação profissional sistemática’. Seria necessário abandonar o critério da demanda social, que teria presidido a expansão do ensino superior, por um critério econômico regionalizado que levasse em conta a demanda dos três setores da produção; as condições de eficácia das instituições de ensino; e, principalmente, as ‘condições mínimas do fator organização, compreendendo estruturação, sistema de funcionamento e recursos financeiros’”.

Apesar de reconhecer a existência de um déficit de vagas no ensino superior, o PAEG defendia que apenas alguns jovens de determinada faixa etária das cidades com mais de 50 mil habitantes poderiam se candidatar às vagas disponíveis nas universidades, ou seja, mantinha-se a ideia, já mencionada, de seletividade neste nível de ensino.

O estreitamento do vínculo entre as universidades e os estabelecimentos produtivos também foi encorajado no PAEG, para que se pudesse assegurar “a adequação da aprendizagem à necessidade do meio, economizando recursos pelo treinamento em serviço” (CUNHA, 1988, p. 72).

Novamente, a questão da cobrança de anuidades foi apreciada, uma vez que o financiamento do ensino superior teve papel de destaque no PAEG:

“Dizia que o financiamento do ensino superior deveria ser equacionado ‘em função do seu custo e do alto incremento que traz aos diferenciais de rendimento’. Esse equacionamento teria solução na adoção do ensino pago nos estabelecimentos oficiais, sob a forma da contribuição direta ou da bolsa restituível, sendo esta para a manutenção do estudante e/ou para a cobertura das anuidades. As bolsas somente deveriam ser concedidas aos estudantes dos cursos julgados prioritários, aos que provassem um aproveitamento mínimo e que proviessem de famílias com incapacidade

financeira comprovada. O dispêndio feito pelo Estado para com o estudante deveria ser por ele restituído à base de uma 'percentagem módica de seus rendimentos futuros'.

(CUNHA, 1988, p. 72)

O Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, foi revisto pelo Conselho Federal de Educação em 1965, já com as orientações privatistas do regime civil-militar. Em relação ao ensino superior especificamente, segundo Cunha (1988, p. 73),

“(...) a revisão mantinha os objetivos anteriores de se admitir nesse grau, em 1970, pelo menos a metade dos concluintes do grau médio em 1969, assim como de se manter pelo menos 30% de professores e alunos em regime de tempo integral. Mas trazia uma novidade quanto à destinação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Superior. Embora não ficasse explícito na versão de 1962, esses recursos deveriam ser aplicados nas instituições federais já existentes, procurando aumentar suas matrículas por ganhos de produtividade. A revisão de 1965, retratando o ganho de força dos setores privatistas do novo regime, passou a destinar 4% dos recursos do fundo para bolsas de estudo e residências de estudantes, e 5% para subvenções às universidades e estabelecimentos isolados particulares.”

A partir da revisão do Plano Nacional de Educação em 1965, a destinação de recursos para o setor privado de educação só fez aumentar. Tanto o repasse direto quanto o sistema de bolsas de estudos passou a privilegiar as instituições de ensino superior privadas.

Analisando as recomendações, sugestões e diagnósticos dos encontros voltados para o debate da educação nacional nos primeiros anos após o golpe de 1964, bem como as definições do PAEG e do Plano Nacional de Educação do governo Castello Branco, é possível perceber que a universidade era encarada como peça fundamental para o avanço da política econômica idealizada pelo regime civil-militar, assim como é fácil detectar o privilégio do setor privado em detrimento do público. Para que isso se tornasse viável, era necessário, no entanto, controlar as oposições no interior das universidades, além de utilizar o modelo norte-americano para planejar a reformulação e “modernização” destas últimas.

4.3. A interferência norte-americana no ensino superior brasileiro

Muitos consideram que a influência norte-americana na educação brasileira começou com os acordos firmados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID). Certamente, eles representaram o ápice dessa intervenção. No

entanto, como já foi demonstrado no Capítulo I, a infiltração dos EUA no âmbito educacional e, mais especificamente, no meio universitário, é bem anterior a estes acordos. Ela se iniciou, mais precisamente, em 1951, quando chegou ao Brasil a estudante norte-americana Helen Rogers, enviada, segundo Poerner (1995, p. 216), “*por setores governamentais ‘especializados’ em assuntos estudantis dos Estados Unidos, para deter a ‘infiltração comunista’ nas universidades brasileiras*”. Tanto Helen quanto os outros estudantes norte-americanos que vieram posteriormente tinham a missão de acompanhar os congressos e assembleias do movimento estudantil brasileiro, o que explica a forte oposição dos estudantes à presença e à influência norte-americana na educação nacional ao longo da década de 1960.

Além dessas tentativas de infiltração no movimento estudantil, desde 1947, os norte-americanos procuravam estabelecer, com os estados brasileiros, um envolvimento entre os setores educacionais. Apesar das resistências iniciais que encontraram no Ministério da Educação e em estados como Pernambuco, obtiveram relativo êxito em alguns lugares, como Minas Gerais e Rio de Janeiro¹²³.

Com o golpe de 1964, a influência norte-americana ascendeu do nível estadual para o federal, conforme esclarece Poerner (1995, p. 219):

“O governo Castelo Branco procurou, logo de saída, desobstruir o Ministério da Educação, removendo os obstáculos que se antepunham à americanização do ensino. Fê-lo, afastando ou isolando os melhores técnicos, prendendo ou demitindo os funcionários mais nacionalistas e carregando para o Ministério o que havia de mais medíocre e comprometido com o governo norte-americano, com o comércio educacional e com as oligarquias nacionais.”

A partir da desobstrução feita por Castello Branco, começaram a chegar as primeiras missões educacionais norte-americanas, composta por supostos técnicos em planejamento, para o estudo dos planos educacionais brasileiros. Mas, antes de abordar o início desta relação, que culminou nos Acordos MEC-USAID, é preciso resgatar um outro trabalho sobre o ensino superior brasileiro, desenvolvido também por um norte-americano a pedido do regime civil-militar iniciado com o golpe de 1964: o Plano Atcon.

¹²³ Para saber mais sobre as relações estabelecidas entre os setores educacionais norte-americanos e os estados brasileiros antes do golpe de 1964, procurar em: POERNER, Artur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995, p. 217 e 218.

4.3.1. Rudolph Atcon e o plano de reformulação estrutural da universidade brasileira

Embora alguns autores não mencionem os estudos realizados pelo consultor naturalizado norte-americano, Rudolph Atcon, como parte da infiltração dos Estados Unidos na educação brasileira, este último chegou ao Brasil antes da década de 60, conforme relata Fávero (1991, p. 20): “*assessorou o professor Anísio Teixeira na organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhando também como subdiretor do Programa Universitário entre 1953 e 1956*”.

A influência de Atcon no ensino superior não se restringiu ao Brasil, mas alcançou inúmeros países na América Latina – incluindo Chile, Colômbia e Venezuela – e na América Central, como Honduras e Caribe. A sua consultoria nesses lugares se constituiu em cooperação para a realização de reformas totais ou parciais da estrutura de suas universidades.

No Brasil, Atcon foi convidado pela Diretoria de Ensino Superior do MEC para realizar, entre junho e setembro de 1965, um estudo sobre a universidade brasileira. Para isso, o consultor visitou 12 universidades¹²⁴, com o intuito de descobrir, nestas últimas, “*o que havia acontecido de novo e, nos últimos anos, o que pudesse ser útil para a aceleração do processo de transformação do ensino superior no país, rumo à modernização, segundo os paradigmas norte-americanos de então da racionalidade institucional*” (FÁVERO, 1991, p. 19).

O relatório desenvolvido por Atcon para a Diretoria de Ensino Superior, intitulado “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, no entanto, não nasceu de seus estudos sobre as instituições de ensino superior nacionais. Suas ideias e seus princípios norteadores podem ser encontrados em documento anterior, elaborado pelo consultor em 1958 e apresentado na Universidade de Princeton, com o título “*Outline of a proposal for US policy concentration in Latin America on university reorganization and economic integration*”. Em 1963, este documento já havia sido incorporado pela USAID como parte do projeto educacional para América Latina e, dois anos depois, serviu de base para o estudo sobre as universidades brasileiras.

¹²⁴ As universidades visitadas por Atcon no Brasil foram: UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFBA, UFMG, UFSC, UFRJ, UFSM, UFRS e PUC/RS.

Na abertura do relatório sobre as universidades brasileiras, Atcon já evidenciava o caráter universalizador de suas propostas reformadoras: *“cabe-nos salientar que as categorias a serem analisadas são as categorias da reformulação universitária do nosso século e, como princípios, válidos em qualquer sociedade contemporânea”*¹²⁵. Em seguida, o consultor enumerou alguns desses princípios gerais, que se enquadrariam na reformulação de qualquer universidade:

- 1) O fator quantitativo – *“(...) tomar em conta o fenômeno quantitativo com que se defronta o Ensino Superior, cuja resolução não é só um dever moral comunitário, senão uma necessidade imperiosa para a própria sobrevivência”* (p. 3);
- 2) O fator qualitativo – *“(...) não obstante os argumentos em contrário dos que não querem ver a ameaça – tomar em conta o fenômeno do declínio qualitativo do Ensino Superior”* (p. 4);
- 3) O fator econômico – *“(...) a obrigação de ter sempre presente o fator econômico para um máximo de rendimento com a menor inversão”* (p. 5);
- 4) O fator da não correspondência entre conhecimentos, títulos e profissão – *“(...) o princípio de estabelecer essa correspondência entre o ensino recebido, os conhecimentos adquiridos e o exercício de uma profissão”* (p. 6);
- 5) O fator educativo – *“(...) 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’”* (p. 7); e
- 6) O fator tempo – *“(...) considerar que a nova estrutura emergente do nosso esforço tem que corresponder não só às necessidades do presente, senão também às do futuro não imediato”* (p. 7).

Analisando os princípios gerais apontados por Atcon à luz do modelo político e econômico implantado no Brasil a partir do golpe de 1964, é possível observar elos entre as recomendações universais do consultor e as políticas adotadas pelo regime civil-militar para

¹²⁵ ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1966, p. 1.

colocar em prática o seu plano de desenvolvimento nacional e, posteriormente, a reforma universitária de 1968, como bem expõe Fávero (1991, p. 23 e 24):

“Nesse contexto, a educação, além de vincular-se à segurança nacional, é vista como fator de desenvolvimento. Assim, medidas deveriam ser adotadas para adequá-la ao modelo econômico. Vejamos, por exemplo, o que propõe quando se refere ao fator econômico. (...) É o princípio de plena utilização de recursos e/ou não duplicação de meios para fins idênticos, perpassando toda a legislação do ensino superior brasileiro no período e que vai ser assumido, em 1968, como um dos princípios diretores da reforma universitária.”

Para Atcon, a educação não só deveria estar a serviço do desenvolvimento econômico como também exercer um papel de integração nacional. Por isso, no item “Missão e objetivos da universidade”, o consultor afirmava que a universidade era *“a modeladora do porvir da sociedade, obrigada a prever e enfrentar suas futuras exigências em conhecimento, profissão e civismo”* (ATCON, 1966, p. 8).

Outro ponto ressaltado pelo consultor em seu relatório era a ineficiência da educação universitária no Brasil, uma vez que, segundo ele, gastava-se muito com a formação de pessoas sem garantias de que elas iriam exercer a profissão correspondente. Além disso, encarava o ensino superior como um privilégio, já que este promovia ascensão social e econômica.

Com base nas características supracitadas, Atcon defendia a busca de maior eficiência e produtividade no ensino e no sistema educacional brasileiro. Daí o consultor sugerir a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo empresarial. Na visão de Atcon, a universidade, para se tornar eficiente e modernizada, deveria ser organizada de acordo com o modelo da empresa privada, com controles internos e estrutura bem diferente da empresa pública. Na página 83 do relatório, Atcon apresentou, inclusive, um organograma desse novo modelo de universidade-empresa, que conforme Fávero (1991, p. 25):

“(...) tem como características básicas o divórcio entre os que ‘pensam’ e os que ‘fazem’ a universidade, isto é, entre os que formulam sua política essencial e financeira e os que a executam: reitor, conselho universitário e conselhos curadores, de um lado; conselhos de chefes de unidades administrativas e as próprias unidades administrativas, de outro.”

Para que o modelo administrativo proposto por Atcon fosse implantado, a universidade teria que recrutar seus dirigentes no meio empresarial. No entanto, essa imposição acabava reduzindo o poder de decisão e comando do governo no meio universitário, o que não foi bem aceito pelo regime civil-militar. A estes últimos agradava a possibilidade de diminuir o financiamento público na educação, mas não era bem vista a descentralização do controle político e jurídico-administrativo da universidade.

Em relação à autonomia administrativa, o consultor destacou que, antes de alcançá-la, a universidade deveria estabelecer “*controles internos e fazê-los funcionar bem*” (ATCON, 1966, p. 82). Atcon ainda ressaltou em seu relatório que a reestruturação das universidades teria importante influência na ampliação e consolidação da autonomia universitária, pelo menos no que tangia à sua limitada definição no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obviamente que, para ele, a universidade só seria autônoma caso se constituísse em uma grande empresa privada, que buscasse “*estabelecer correspondência entre conhecimentos e experiências adquiridas, o cargo ou a posição ocupada, as atividades realmente desempenhadas e a remuneração financeira que lhes equivale no mercado aberto de trabalho*” (ATCON, 1966, p. 81).

Nesse sentido, Atcon colocava como primeira tarefa da reformulação universitária do Brasil a desvinculação do corpo docente e administrativo dos cânones do serviço público, pois acreditava que esta característica da universidade brasileira era a responsável por muitos dos vícios presentes no meio acadêmico. O que o consultor desejava, na verdade, era privilegiar o modelo empresarial, no qual o rendimento, a organização e o planejamento se constituíam em pilares para a reestruturação da universidade brasileira. De acordo com Fávero (1991, p. 29 e 30), a proposta de Atcon não foi muito adequada, já que ignorou “*diferenças básicas entre a atividade universitária e a atividade empresarial, deixando de estabelecer com precisão o que entende por ‘produtividade’ e por ‘atividade’ realmente desempenhada, no caso do professor universitário*”.

Segundo Fávero (1991, p. 20), além de generalizar e universalizar soluções para o ensino superior, defender um modelo empresarial para as universidades e afirmar que estas últimas tinham um papel central na promoção do desenvolvimento econômico do País, Atcon

propunha neutralidade política no interior das instituições de ensino superior como fundamento básico num processo de reforma, ou seja, assim como no caso da já mencionada Comissão Meira Mattos, o relatório de Atcon representava uma iniciativa de consolidação da hegemonia do regime civil-militar na educação.

No final do relatório (ATCON, 1966, p. 121 a 124), o consultor fez um breve resumo com as 20 principais recomendações por ele apresentadas ao longo do documento. Parte dessas sugestões foram oferecidas especificamente para as universidades visitadas no período do estudo e outras tinham caráter mais geral, das quais merecem destaque: 1) A constituição de um Conselho de Reitores e organização de sua Secretaria-Geral em moldes empresariais; e 2) A implantação de Centros Universitários de Estudos Gerais nas universidades brasileiras em substituição aos anteriormente sugeridos Institutos Centrais.

A recomendação da constituição do Conselho de Reitores foi rapidamente acatada pelo governo, e em 29 de abril de 1966, foi fundado o CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras. Atcon não só participou da organização e estruturação do CRUB como trabalhou nele de 1966 a 1968. O CRUB era um conselho diferente do já existente Fórum de Reitores, pois atuava fora dos cânones do serviço público. A sua ideia de organização das universidades em Centros de Estudos Gerais também pode ser verificada em algumas instituições, após a reforma universitária de 1968.

Como se pode observar, muitas das sugestões apresentadas por Atcon em seu relatório sobre as universidades brasileiras, já haviam sido defendidas em eventos voltados ao debate da educação promovidos pelo regime civil-militar e continuariam a aparecer em documentos posteriores, inclusive sendo, algumas delas, incorporadas pela reforma universitária promovida em 1968.

4.3.2. Os acordos MEC-USAID

Como já foi dito, a desobstrução então realizada por Castello Branco no Ministério da Educação não só facilitou os estudos de Rudolph Atcon como também abriu as portas do Brasil para a chegada dos primeiros técnicos norte-americanos, com os quais, de acordo com

Poerner (1995, p. 220), foram firmados, “às escondidas, o conjunto de Acordos MEC-USAID, que criou as comissões de planejamento do ensino superior, médio e primário”. Foi assim que, no governo Castello, a desnacionalização do campo educacional tomou proporções nunca vistas, segundo Moacyr de Góes (2002).

Cerca de 20 acordos foram firmados entre a USAID e o MEC, sendo 15 de natureza educacional, quatro sobre o ensino agrícola e um sobre a publicação de livros. No âmbito universitário, o pacote da reforma incluía os seguintes convênios: Acordo MEC-USAID para a composição da equipe de planejamento do ensino superior (23/06/1965); Acordo MEC-USAID de assessoria para a modernização da administração universitária (30/06/1966); e Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização do ensino superior (09/05/1967). Os acordos que abrangiam exclusivamente o ensino superior, assim que se tornaram conhecidos pelos estudantes – ainda que não em sua totalidade –, passaram a ser combatidos pelo movimento estudantil.

O primeiro convênio firmado entre o MEC e a USAID, em 23 de junho de 1965, visava à constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). A equipe deveria ser composta por cinco técnicos americanos e cinco brasileiros, sendo que estes últimos trabalhariam em regime de tempo integral. Apesar da igualdade numérica entre os grupos que participavam da EPES, era nítida a situação de inferioridade dos brasileiros, como aponta Poerner (1995, p. 221):

“(...) os americanos é que possuíam o dinheiro e eram eles que forneciam a orientação dos trabalhos e os volumes requintadamente encadernados em que os brasileiros se deviam basear. Quanto as estes, humilhados por essas circunstâncias e mais pela diferença de ordenados, cabia-lhes a obediência, uma vez que o governo do seu país, ao assinar o acordo, confessara, automaticamente, a sua incompetência para planejar a educação do Brasil.”

O Conselho Federal de Educação, que havia sido colocado pelo MEC como interveniente no convênio com a USAID, não aceitou facilmente este último. Segundo Cunha (1988, p. 177), embora o acordo fosse um instrumento de grande importância política, “ele foi assinado pelo presidente do conselho ad referendum do plenário”. E o plenário, por sua vez, aprovou um parecer que buscava manter a relevância do conselho e cobrava a aprovação dos nomes dos cinco brasileiros que iriam a compor a equipe, além da apreciação do documento final da

EPES. As exigências do parecer foram acatadas e, em 22 de setembro de 1965, foi assinado um termo aditivo, determinando que os nomes dos brasileiros indicados fossem submetidos ao CFE, assim como os planos e recomendações elaborados pela EPES.

O acordo MEC-USAID de Assessoria para Modernização da Administração Universitária foi assinado em 30 de junho de 1966 e teve influência do documento *“Outline of a proposal for US policy concentration in Latin America on university reorganization and economic integration”*, elaborado por Atcon em 1958. Sua previsão de duração, segundo o texto do próprio convênio, era de dois anos e dois meses, entre julho de 1966 e setembro de 1968.

No texto de abertura do convênio, foi apresentada a situação do ensino superior naquele momento, como justificativa à criação do acordo:

“O número de universidades oficializadas no Brasil aumentou de 3 para 37 desde 1944. Este aumento, consequência do desenvolvimento social e econômico brasileiro, realizou-se de maneira tão rápida que não houve tempo suficiente para cuidar-se dos problemas de administração universitária. Caso este setor não seja, em futuro próximo, alvo de atenção, e caso a proliferação de instituições de ensino superior continue no ritmo atual, problemas de administração, tais como sistemas de vestibulares, planejamento acadêmico, administração financeira e planejamento físico de cidades universitárias, tornar-se-ão tão complexos que limitarão severamente a eficiência destas instituições e terão fatalmente efeito prejudicial no desenvolvimento do ensino superior no Brasil.”¹²⁶

Em seguida, o texto confirmou a concordância das partes envolvidas no acordo em relação à necessidade de se promover uma reforma do ensino superior brasileiro e definiu as bases da assessoria a ser desenvolvida:

“As partes do presente Convênio, reconhecendo as vantagens a serem auferidas de uma reforma bem organizada e com bases amplas no setor da administração universitária e concordando que tal reforma é altamente apropriada para o momento atual, e ainda acordando quanto aos métodos a serem utilizados, acham-se atualmente preparadas para cooperar na assistência a universidades selecionadas, desejosas de tomar medidas que levem à introdução de métodos e práticas modernas de administração para suas instituições. Prevê-se que a assistência mencionada acima incluirá os seguintes itens: 1) Consultoria Técnica a ser proporcionada a instituições

¹²⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (Diretoria de Ensino Superior). Acordo MEC-USAID de Assessoria para Modernização da Administração Universitária. 30/06/1966. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968, p. 34. Endereço eletrônico: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf. Acesso em 25 de março de 2014.

determinadas de âmbito mais amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa; 2) Uma série de seminários, a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a execução de programas semelhantes; e 3) Cursos de curta duração, nos Estados Unidos, para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais.”

(BRASIL. Acordo MEC-USAID de 30/06/1966 *apud* ALVES, 1968, p.34)

No item “Objetivo” do convênio, as partes definiram que 18 universidades brasileiras receberiam assistência, incluindo instituições públicas e particulares, para que fosse possível implantar uma reforma administrativa que resultasse em mais eficiência e maior economia de recursos. Como se vê, o formato empresarial e o modelo norte-americano estavam profundamente presentes nas intenções do acordo. Para a consecução desse objetivo, o convênio destacou o papel dos consultores norte-americanos:

“1) Visitarão instituições determinadas a fim de determinar o interesse específico e a necessidade de reforma.

2) Proporcionarão serviços de consultoria a determinadas instituições.

3) Realizarão seminários no Brasil sobre problemas, tais como controle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades.

Além disso, cursos de curta duração treinarão brasileiro selecionado para a obtenção das técnicas especializadas necessárias à execução e instituição de programas de reforma administrativa.”

(BRASIL. Acordo MEC-USAID de 30/06/1966 *apud* ALVES, 1968, p.35)

Ainda de acordo com o convênio, fazia parte dos objetivos que, até 1970, os primeiros 25% de universidades brasileiras “*mais amadurecidas para a reforma administrativa*” estivessem providas de uma estrutura organizacional e de pessoal capaz de proporcionar eficiência à sua administração; os segundos 25% de universidades menos amadurecidas já estivessem num estágio suficiente para desenvolver a estrutura interna e reunir o mínimo de pessoal indispensável de modo a dar início à sua reformulação administrativa; e que os 50% de universidades restantes estivessem dando os primeiros passos com vistas à modernização.

As funções atribuídas a EPES por esse convênio eram bastante amplas. Ficou nas mãos dos técnicos norte-americanos escolher os tipos de currículos, os métodos didáticos, os programas de pesquisa e serviços de orientação de estudantes, enfim, todas as decisões que se deveria tomar para garantir a “*eficiência na formação universitária*” e, ao mesmo tempo, “*suprimir a*

autonomia das universidades brasileiras, empecilho à uniformização ideológica, transformando-as em fundações” (POERNER, 1995; CUNHA, 1988).

Para conquistar a empatia da opinião pública, esse convênio entre MEC e USAID estipulava que os brasileiros integrantes da EPES seriam responsáveis por dar publicidade ao projeto de planejamento do ensino superior. No entanto, isso não ocorreu, já que o MEC pretendia evitar que a oposição de parte da sociedade à infiltração norte-americana no País se voltasse contra o governo. Desse modo, sequer os convênios foram publicados.

Esse acordo entre o MEC e a USAID recebeu, ainda, um adendo financeiro que destinou NCr\$200.000,00 para sua implementação, por meio de um convênio com o CONTAP, assinado em 16 de março de 1967. Conforme Alves (1968, p. 39 e 40), na ocasião, foi firmada também uma relação de atividades a serem desenvolvidas para dar continuidade à assessoria que demonstra a extensão desse primeiro acordo:

“Quase nada é esquecido. Prevê-se desde o pagamento de anuidades, quando se estudam soluções alternativas para o financiamento dos cursos de estudantes pobres – e por aí se verifica como funcionou corretamente a intuição dos estudantes brasileiros que contra as anuidades protestam, por nelas reconhecerem um plano de elitização do ensino decorrente dos Acordos MEC-USAID¹²⁷ – até a simplificação da legislação educacional.”

Em abril de 1967, já haviam sido definidos quatro técnicos norte-americanos para compor a EPES: o professor Martin Klotsche, coordenador do grupo e reitor do *campus* de Milwaukee da Universidade de Wisconsin, Henry Hoge, da mesma universidade, John D. Ryder e John Hunter, da Universidade de Michigan. Em contrapartida, o grupo dos brasileiros era composto apenas de dois membros: Maria Aparecida Pourchet Santos, da Universidade de São Paulo, e José de Oliveira Campos, da Universidade do Rio Grande do Sul. Segundo Poerner (1995, p. 223), a *“baixa remuneração fez com que inúmeros professores rejeitassem os convites para integrar o grupo brasileiro”*, que, portanto, logo de início, *“já se achava em minoria, inclusive quantitativa, no grupo que devia planejar a educação”*.

Assim que se tornaram conhecidos, os primeiros Acordos MEC-USAID sofreram forte oposição, sobretudo do movimento estudantil. O clímax desse movimento de oposição aos

¹²⁷ A luta do movimento estudantil contra a cobrança de anuidades será tratada mais à frente, neste Capítulo.

Acordos MEC-USAID foi atingido quando o então Ministro da Educação, Tarso Dutra, informou, em 26 abril de 1967, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que os convênios firmados seriam revistos em todos os pontos que fossem considerados inconvenientes aos interesses do Brasil.

Então, em 09 de maio de 1967, o acordo MEC-USAID original foi reformulado e ampliado. Segundo Cunha (1988, p. 179), esse novo convênio *“tinha seu conteúdo organizado de tal maneira que não se pode deixar de pensar que ele foi redigido (...) em função das reações da opinião pública contrárias à intervenção dos consultores norte-americanos”*.

O novo acordo substituiu a EPES pela Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), que seria composta apenas de quatro educadores brasileiros de “alto nível”. A USAID, por sua vez, ficou responsável por contratar uma instituição educacional importante dos EUA para fornecer os quatro ou mais consultores norte-americanos que iriam compor a EAPES e assessorar o grupo brasileiro.

Os objetivos do novo convênio foram mais modestos que os do primeiro. Enquanto o acordo de 1966 determinava o planejamento geral do ensino superior, o de 1967 dizia que se tratava apenas de uma colaboração com o planejamento que o MEC já estava fazendo para este nível de ensino.

O acordo de 1967 foi firmado com a participação do Conselho Federal de Educação, o que gerou inúmeras polêmicas, conforme relata Cunha (1988, p. 180):

“Houve conselheiros que julgavam comprometedor o fato de a maior parte da equipe ser de membros do CFE; já outros (...) tiveram posição marcadamente contrária ao ‘papel subsidiário do CFE’ e à colocação de técnicos brasileiros como ‘parceiros dos estrangeiros’.”

Depois de inúmeros conflitos, a Câmara de Legislação e Normas do CFE elaborou o Parecer nº 226/67, ordenando que o CFE firmasse o convênio MEC-USAID não como participante, mas sim como testemunha, e assumisse também o papel de avaliador final dos planos que seriam elaborados pela EAPES. Ou seja, novamente, os norte-americanos ganhavam um espaço maior do que os brasileiros nas decisões relativas ao planejamento do ensino superior brasileiro.

A composição da EAPES também foi um problema. O MEC teve enorme dificuldade para encontrar os educadores brasileiros para compor a equipe dominada pelos estrangeiros. Até que no final de maio de 1967, novas pessoas foram nomeadas pelo ministro para compor a EAPES, sendo que nenhum deles era membro do Conselho Federal de Educação.

O convênio tinha vigência prevista até julho de 1969. No entanto, os protestos e a oposição à interferência norte-americana no ensino superior brasileiro levaram a USAID a cancelar, unilateralmente, o acordo um ano antes do seu término.

Apesar da enorme mobilização do movimento estudantil e de parte da opinião pública contra os Acordos MEC-USAID, bem como do cancelamento do convênio pela USAID um ano antes do seu término, os trabalhos da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior continuou, e o produto de suas atividades foi publicado em 1969, num volume de 648 páginas¹²⁸. De acordo com Cunha (1988, p. 202), a impressão que se tem, ao analisar o relatório da EAPES, é a de que se tratou de um trabalho *“surpreendentemente modesto, se comparado com os ambiciosos objetivos de ambos os convênios MEC-USAID para o ensino superior”*.

4.4. A questão da cobrança de anuidades no ensino superior

Em 1º de março de 1966, o ministro do Gabinete Civil, Luiz Viana Filho, levou uma mensagem do presidente Castello Branco ao Congresso Nacional, na qual, novamente, dentre outros temas, foram abordadas questões relativas à educação nacional. No ensino superior, além de anunciar que as pesquisas e estudos com vistas a definir a problemática deste nível de ensino continuariam, Castello informou que a gratuidade nas escolas federais seria extinta para alunos que dispusessem de recursos para financiá-la.

Na aula inaugural da Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, o presidente fez outro discurso, novamente insinuando a necessidade de cobrança de anuidades:

“Outro esforço que se pode pedir aos jovens universitários é que contribuam, com o pagamento de anuidades, para a educação de pelo

¹²⁸ Uma boa análise do relatório da EAPES pode ser encontrada em: CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 183 a 203.

menos dois alunos do ensino médio, na qual a despesa por estudante é anualmente equivalente a cerca de 10% do dispêndio do aluno de ensino superior (...) Um aluno universitário custa em média, à União, cerca de dois milhões, duzentos e cinquenta mil cruzeiros por ano.”

(Jornal do Brasil, 13 de março de 1966, Primeiro Caderno, p. 4)

Para Fávero (1994, p. 65), havia uma relação direta entre a fala de Castello Branco e as recomendações do Plano Atcon, que previa a introdução do ensino pago “*de forma escalonada, até a divisão equitativa do preço do ensino ministrado a um universitário entre ele próprio e a instituição*”.

O movimento estudantil, ao tomar conhecimento das intenções do presidente, rapidamente passou a se manifestar contra a cobrança de anuidades, conforme se verá mais adiante neste Capítulo.

4.5. A reorganização das universidades federais

Em 03 de agosto de 1966, o ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, fez uma solicitação formal ao Conselho Federal de Educação, para que este emitisse um parecer a respeito da reformulação das universidades federais. Segundo ele, essas instituições apresentavam vícios estruturais que comprometiam a sua produtividade¹²⁹ e, portanto, era urgente uma reestruturação que lhes permitisse “*maior concentração de recursos materiais e humanos*” (CUNHA, 1988, p. 77).

Em apenas cinco dias, o CFE respondeu à solicitação, apresentando um anteprojeto de lei, que se transformou, no dia 18 de novembro de 1966, no Decreto-lei nº 53, responsável por fixar os princípios e as normas de organização para as universidades federais. De acordo com Cunha (1988, p. 78 e 79), o decreto foi embasado nas “Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil”, de 1962, e assim como este documento, estruturava as universidades federais brasileiras da seguinte maneira:

“(...) vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade ensino-pesquisa; concentração do ensino e da pesquisa básicos de modo a formarem um sistema comum para toda a

¹²⁹ Mais uma vez, percebe-se a influência do modelo empresarial defendido no Plano Atcon e pelos consultores norte-americanos, já que a perspectiva era a da eficiência e da produtividade.

universidade; separação do ensino visando à formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades distintas, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins. O decreto-lei de 1966 trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas em educação – a Faculdade (ou Centro) de Educação.”

A adoção dessas medidas, certamente acarretaria uma redistribuição dos cargos docentes pelas novas unidades, o que poderia gerar reações negativas de professores. Para evitar que isso ocorresse, o governo ameaçou demitir, aposentar ou aplicar outras punições com base no AI-2 e no Ato Complementar nº 3, que haviam suspenso as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos.

Em 28 de fevereiro de 1967, o Decreto-Lei nº 252 veio para complementar o que determinava o de nº 53, já que este último não continha a divisão em departamentos, presente nas diretrizes de 1962, mas sim outro tipo de organização, conforme esclarece Cunha (1988, p. 79):

“Em seu lugar aparecia a secular distribuição dos docentes e pesquisadores por cadeiras e laboratórios de atividades afins, caracterizando seus cargos, subdividindo-se as cadeiras em disciplinas, regidas estas por professores-adjuntos, de preferência docentes livres. Essa estruturação de base era completada com determinação de que se garantisse a chefia dos órgãos colegiados e a maioria de votos aos professores catedráticos.”

Ora, tratava-se de um projeto que se dizia intencionado a modernizar as universidades federais, mas, no entanto, mantinha o poder e a influência das cátedras vitalícias, tão criticadas por parte das comunidades acadêmicas. Ou seja, o Decreto-Lei nº 252 veio para corrigir esse paradoxo, pelo menos em partes, já que o professor catedrático continuava garantindo o seu espaço na chefia do Departamento, como se observa no texto do próprio dispositivo:

“Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no parágrafo único do

art. 3º e no caput do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 3º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações.

§ 4º A chefia do Departamento caberá a professor catedrático, a professor titular ou a pesquisador-chefe, na forma do Estatuto ou Regimento, ficando revogado em sua parte final o art. 48 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1966.¹³⁰”

Das mudanças promovidas por ambos decretos, a divisão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foi a que suscitou mais críticas de docentes, pesquisadores e estudantes. Alguns deles, inclusive, em oposição a essa iniciativa, reuniram-se na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, “*em atividades que, sem eliminar a progressiva especialização, procuravam recuperar o caráter interdisciplinar do conhecimento e a colaboração acadêmica*” (CUNHA, 1988, p. 81).

Apesar da forte oposição às políticas que vinham sendo adotadas pela ditadura no ensino superior, o governo deu continuidade aos seus planos, amparado nos modelos recomendados pelos técnicos norte-americanos e nos interesses dos empresários da educação brasileira.

4.6. A educação na Constituição de 1967

No início de 1966, o presidente Castello Branco decidiu deixar ao seu sucessor uma nova Constituição, que tornasse possível a institucionalização dos ideais da “revolução” de 1964. Para isso, nomeou uma comissão de juristas para elaborar um anteprojeto, que, depois de inúmeras modificações, foi encaminhado ao Congresso Nacional em 12 de dezembro de 1966. De acordo com José Silvério Baía Horta¹³¹, o projeto do Executivo tinha um caráter contraditório, pois era “*autoritário e conservador, sob o ponto de vista político; liberal e privatizante, sob o ponto de vista econômico*”.

¹³⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25/03/2014.

¹³¹ HORTA, José Silvério B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2005, p. 201-291, p. 203.

Enquanto o anteprojeto dos juristas mantinha praticamente todos os dispositivos da Constituição de 1946 relativos à educação, o projeto final do Executivo abandonava esta última completamente.

O projeto gerou inúmeras reações negativas de alguns educadores e, inclusive de integrantes do próprio governo. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Educação se pronunciou em documento destinado aos ministros da Educação e da Justiça e a diversos parlamentares:

“A A.B.E. que desde a Constituição de 1934 se tem permitido acompanhar a elaboração da Magna Carta, em matéria de educação, lamenta que as principais conquistas consagradas nas Constituições de 1934 e 1946 tenham sido postergadas do projeto divulgado na imprensa e reivindica a inclusão, pelo menos, dos preceitos relativos a estes pontos: a) direito à educação; b) obrigação do poder público em matéria de ensino, regulado por planos periódicos, que tendam à obrigatoriedade escolar progressiva; c) percentuais mínimos de recursos destinados ao ensino; d) desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.”

(Associação Brasileira de Educação *apud* HORTA, 2005, p. 218)

No projeto encaminhado pelo poder Executivo ao Congresso, a questão da gratuidade do ensino foi substituída, nos graus médio e superior, pela concessão de bolsas de estudos para estudantes comprovadamente carentes de recursos, exigindo-se, ainda, no caso do ensino superior, aproveitamento efetivo e reembolso.

Segundo Horta (2005, p. 224), muitos criticaram o projeto do Executivo neste ponto, incluindo o deputado do MDB, Getúlio Moura, que defendia a gratuidade para todos em todos os níveis e graus de ensino, *“em nome do princípio liberal de igualdade de oportunidades e da neutralidade política da educação”*.

As questões das bolsas e da necessidade de reembolso também foram amplamente debatidas no Congresso e criticadas por alguns deputados. No entanto, a emenda que foi aprovada e passou a constar na versão final da Constituição de 1967, manteve aquilo que era defendido pelo Executivo, conforme esclarece Horta (2005, p. 228):

“(...) o ensino primário oficial seria gratuito para todos e o ensino oficial ulterior ao primário seria igualmente gratuito para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos. Mas a emenda acrescenta duas novidades: a exigência de ‘efetivo aproveitamento’ dos alunos do ensino oficial ulterior ao primário e a substituição, na medida do possível, do

regime de gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário pela concessão de bolsas de estudo, reembolsáveis no caso do ensino de grau superior.”

Outro ponto que gerou polêmica no âmbito educacional foi a vinculação da receita. Na Constituição de 1946, estava previsto que a União deveria aplicar, anualmente, no mínimo, 10% na manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam investir, no mínimo, 20% do seu orçamento. Já o projeto da Constituição de 1967, elaborado pelo Executivo, ignorou completamente a questão do financiamento da educação, proibindo qualquer vinculação entre a receita de impostos e despesas. A justificativa para tal desatino veio do Ministério do Planejamento, que afirmou que essa vinculação era incompatível com a organização orçamentária introduzida pela nova Constituição.

Apesar das fortes críticas a essa decisão, a posição do governo federal prevaleceu, e a vinculação da receita não apareceu no texto final da Constituição. De acordo com Horta (2005, p. 223), a vinculação de recursos para a educação só *“foi reintroduzida no texto constitucional em dezembro de 1983, através da Emenda Calmon”*.

Com o fim da vinculação de recursos para a educação, a consequência foi também a extinção legal dos Fundos de Ensino criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deixaram de constar nos orçamentos da União já a partir de 1968. Embora o Conselho Federal de Educação tenha tentado, em 1967, enquadrar a LDB como Lei Complementar e, assim, manter a vinculação de recursos para a educação e os fundos nacionais de ensino definidos por esta Lei, a iniciativa não obteve êxito.

A discussão sobre a obrigatoriedade escolar também gerou polêmicas no Congresso. Afinal, o projeto final do Executivo, estabeleceu a obrigatoriedade para a faixa etária entre 7 e 14 anos, sem a definição do grau de ensino e esquecendo-se, também, de tratar o sujeito desta obrigação. Entretanto, apesar do posicionamento contrário de vários parlamentares, o dever do Estado em matéria de educação não permaneceu no texto constitucional de 1967, aparecendo, pela primeira vez, somente na Emenda Constitucional de 1969 (HORTA, 2005).

Como se pode perceber, o processo de construção e aprovação da Constituição de 1967 diz muito sobre o regime político que vigorava no Brasil. Desde a concepção, o projeto foi autoritário e excludente, assim como privilegiou a iniciativa privada em detrimento da pública, sobretudo no caso da educação. Segundo Horta (2005, p. 238), a nova Constituição também acentuou a disputa entre o Ministério da Educação e do Planejamento, evidenciando que o regime privilegiava *“o planejamento como forma de intervenção do Estado no campo da educação”*.

4.7. O favorecimento da iniciativa privada na educação

No ensino superior, era perceptível o crescimento da acumulação de capital no setor privado. Com a política governamental de frear o crescimento das universidades públicas, aliada ao aumento da demanda pelo ensino superior nos anos 60, criou-se o cenário ideal para proliferação das escolas particulares. Tal visão é muito bem traduzida por Cunha (2002, p. 41), que assim explica a política da ditadura no âmbito educacional:

“Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares, que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda.”

É importante destacar que o investimento do governo no setor privado não se dava somente sob a forma da transferência de verbas ou da redução da burocracia para abertura de novas instituições, mas também por meio de incentivos fiscais como o abatimento do imposto de renda. De acordo com Cunha (2002, p. 41), o que esse governo fez em matéria de educação foi simplesmente aplicar a LDB em favorecimento das escolas particulares.

Para que pudesse realmente privilegiar o ensino particular, o governo facilitou a ocupação de postos-chave do Ministério da Educação por privatistas, graças à propaganda ideológica exitosa que associava a imagem dos defensores do ensino público e gratuito ao regime socialista:

“(...) os que defendiam a destinação de recursos públicos para a rede pública de ensino eram as mesmas pessoas que defendiam a desapropriação das terras, o estreitamento das relações comerciais, culturais e políticas

com a União Soviética, com a China Popular e com Cuba, o ‘materialismo ateu’ contra as ‘tradições cristãs’ de nosso povo, e outros ‘pecados’ parecidos.”

(CUNHA, 2002, p. 41)

Como já mencionado, o Plano Nacional de Educação, revisto em 1965, só fez aumentar a destinação de recursos públicos para o setor privado. A versão de 1965 ampliou, por exemplo, o investimento público do Fundo Nacional do Ensino Superior nas escolas particulares de 0 para 5%.

Nessa época, muitos cursinhos de pré-vestibular privados aproveitaram para expandir os seus negócios, abrindo faculdades. E o regime recebia muito bem essa mudança, que acabava por desobrigá-lo à manutenção do ensino público e gratuito. Segundo Cunha (2002, p. 48), “(...) o Conselho Federal de Educação dava sua contribuição a esse ‘esforço’ da iniciativa privada facilitando a concessão de autorização para funcionamento e credenciamento das faculdades particulares que se multiplicavam a cada dia”.

O ensino superior foi o que mais sofreu as consequências da política educacional privatizante do regime civil-militar. Como afirma Cunha (2002, p. 51), as verbas que eram destinadas às universidades “foram drasticamente cortadas, a ponto de muitas delas terem de paralisar importantes atividades de ensino, de pesquisa e de prestação de serviços”. A remuneração dos professores também foi muito afetada, já que a perda salarial foi crescente durante os anos de ditadura. E isso tudo acabou por interferir negativamente na qualidade do ensino superior público.

Observa-se, portanto, que o regime civil-militar que subiu ao poder após o golpe de 1964 procurou, por meio de dispositivos legais e autoritários, desobrigar-se da responsabilidade de desenvolver, manter e financiar o ensino público, transferindo essa responsabilidade e recursos para o ensino privado. Conforme Cunha (2002, p. 50), esse descaso do Estado com a educação foi tão marcante que fez com que “o Brasil se convertesse num dos países que relativamente menos aplicam nesse setor”.

4.8. As recomendações do Relatório da Comissão Meira Mattos para o ensino superior

Quando Costa e Silva assumiu a presidência da República, deu continuidade às políticas arbitrárias da ditadura na educação e, sobretudo, no ensino superior. Além da reforma universitária, que foi promovida em seu governo e será tratada mais adiante, e de outras iniciativas no âmbito educacional, Costa e Silva criou, em 29 de setembro de 1967, a já mencionada Comissão Meira Mattos.

Além de ter como finalidade analisar e emitir parecer sobre as reivindicações estudantis no âmbito universitário e apresentar sugestões que permitissem ao governo federal controlar as oposições presentes no meio acadêmico, a Comissão Meira Mattos tinha como objetivo consolidar a hegemonia dos ditadores e das classes dominantes na educação e, por esse motivo, tratou também de propor medidas que permitissem a aplicação das diretrizes governamentais de reformulação do ensino superior brasileiro. Ou seja, os membros desta Comissão não só abordaram os pontos relativos às bandeiras de luta do movimento estudantil – tais como, a cobrança de anuidades, o restaurante central dos estudantes, a questão dos excedentes – como se dedicaram a apontar o “*clima de falência de autoridade*” nas universidades, para justificar as suas recomendações quanto à reformulação destas últimas.

Neste tópico, serão tratados apenas os temas abordados pela Comissão que não foram considerados no Capítulo III, ou seja, aqueles que têm ligação direta com a reformulação do ensino superior, mas não eram, necessariamente, objeto de luta do movimento estudantil.

No item “Apreciação de Assuntos Diversos” da primeira parte do Relatório, a Comissão abordou a questão da concessão de autorizações para o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior, defendendo que esta concessão deveria obedecer a algumas regras:

“(...) concluiu a Comissão pela necessidade de serem revisados os critérios que orientam o funcionamento das unidades escolares de ensino superior, uma vez que vem sendo dada permissão para instalação de Faculdades em localidades onde já existem instituições destinadas ao mesmo fim e que, pelo número de seus professores e capacidade de suas instalações, comportariam maior número de alunos, com substancial economia para o erário público.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 2)

Como se pode perceber, a Comissão Meira Mattos mantinha a linha de documentos anteriores ao seu relatório, como o Plano Atcon, por exemplo, já que tinha em vista, sempre, em suas recomendações, a questão da eficiência e produtividade, bem como a redução dos investimentos públicos no ensino superior.

Além disso, nesse mesmo item, a Comissão voltou a defender a cobrança de anuidades para aqueles que tivessem condições financeiras de custear os seus estudos na universidade, sugeriu a aplicação imediata do *Programa Estratégico de Desenvolvimento*, do Ministério do Planejamento, bem como emitiu opinião sobre a necessidade de mudanças no MEC, sobretudo em relação aos órgãos oficiais, encarregados da produção de livros e materiais didáticos:

“(...) existem, no MEC, vários órgãos encarregados de editar, publicar, comprar e distribuir livros, dando a impressão de haver um certo desperdício financeiro e falta de articulação na escolha dos assuntos atinentes aos diversos ramos da Educação e da Cultura, parecendo-lhe oportuno que seja o assunto examinado quando da elaboração dos trabalhos relativos à reforma administrativa deste Ministério (...).”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 2)

Na segunda parte do Relatório (1968, p.3), a Comissão dedicou um bom espaço para elogios ao *Programa Estratégico de Desenvolvimento* do Ministério do Planejamento, afirmando que este deveria ser implantado, pois trazia em seu bojo os “Grandes Objetivos da Educação”, com a finalidade de “*vincular a Educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país*”, ou seja, defendia-se, no Relatório, a visão de que o sistema educacional brasileiro deveria estar a serviço do projeto de desenvolvimento do regime civil-militar.

Em seguida, como já mencionado no Capítulo III, a Comissão enumerou alguns pontos críticos do sistema educacional brasileiro e passou a diagnosticá-los um a um. O primeiro ponto tratado foi a “inadequabilidade estrutural do MEC”, e a Comissão, segundo Fávero (1991, p. 45), fez

“(...) uma crítica à estrutura emperrada do MEC, que não resistia à menor lógica. Insiste-se na falta de coordenação dos setores de ensino (primário, médio, superior...) que se encontravam aglutinados, mas sem um órgão de direção técnica que integrasse a política educacional do governo. Nesse item, é feita severa crítica à ‘gama de poderes de que se acha investido o Conselho Federal de Educação’ e à sua composição. A Comissão chama a atenção para os inúmeros ‘órgãos inoperantes e excrescentes’ no MEC, muitos dos quais dobrando e desdobrando atividades que poderiam ser

centralizadas e integradas, resultando num desperdício de verbas e numa fonte injustificável de empreguismo.”

Para a Comissão, o MEC deveria funcionar como uma empresa, ou seja, ter uma estrutura adequada à sua finalidade e, portanto, precisava, urgentemente, promover uma reforma administrativa para rever a sua organização estrutural, segundo um modelo empresarial, por este último

“(...) oferecer uma organicidade lógica, criando escalões sucessivos de direção técnica e de administração, tudo no sentido de assegurar uma fluência natural das ordens e diretrizes, a sua apreciação por setores especializados, a intercomunicação entre esses setores, a coordenação administrativa e técnica e o fácil trânsito vertical de cima para baixo e de baixo para cima.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 3)

A crise de autoridade no sistema educacional foi apontada, no Relatório, como o aspecto que mais dificultava a sistematização e a prática da política educacional do governo federal. E, de acordo com a Comissão, este problema era fruto do excesso de poderes atribuídos ao Conselho Federal de Educação, já que o ministro da Educação e até o presidente da República tinham que recorrer ao CFE para solicitar pareceres, constituindo-se, assim, uma inversão da ordem hierárquica no poder Executivo.

Para a Comissão, outro ponto que agravava a crise de autoridade resultava da ampla autonomia administrativa e disciplinar de que passaram a gozar as universidades a partir das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Nesse sentido, o Relatório propôs a revisão dos critérios de escolha de dirigentes, *“sugerindo que os escolhidos deveriam ficar diretamente responsáveis pela disciplina nos órgãos que dirigissem, sem que essa responsabilidade se diluísse em conselhos e congregações”* (FÁVERO, 1991, p. 46).

A insuficiente remuneração do corpo docente também foi uma das questões apontadas como críticas pela Comissão, já que, segundo seus membros, acarretava deficiências na qualidade do ensino ministrado e proporcionava abusos de toda a ordem. Assim, o Relatório sugeriu modificações no critério de remuneração dos professores e pesquisadores em todos os níveis de ensino.

Desse modo, conforme a Comissão,

“A solução definitiva, (...), uma vez mantida a estrutura de carreira do magistério público, é a de desvincular os atuais membros do aludido magistério, em matéria de vencimentos, do regime jurídico do funcionalismo civil, criando-se por lei um sistema especial de retribuição inspirado precipuamente na produtividade do professor.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 4)

Em relação à liberdade de cátedra, a Comissão considerou ser esta última, muitas vezes, analisada de forma equivocada. De acordo com Fávero (1991, p. 47), sobre este outro tema considerado crítico, o Relatório emitiu a seguinte opinião:

“(...) este ‘privilegio’ não isentava ninguém do dever de respeitar outros princípios legais aos quais todos estão subordinados. E, tanto assim, (...), que o professor, embora tivesse liberdade de cátedra, não podia usá-la arbitrariamente. Segundo este, a liberdade de cátedra jamais implicou a ‘licença’ ou o ‘privilegio’; licença para abuso da cátedra (tão nefasto como a coação) ou ‘privilegio’ que a isentasse do dever que a todos incumbe de respeitar outros princípios legais, cuja violação acarreta a repressão penal.”

Outra questão apontada como crítica pela Comissão foi a *“ausência de uma política visando ao atendimento de uma maior demanda anual de vagas nas escolas”*. De acordo com o Relatório, essa realidade era consequência do crescimento populacional e da conscientização da população quanto à importância da instrução como forma de adquirir bem-estar e promoção social, bem como das reivindicações estudantis pelo aumento de vagas, sobretudo no ensino superior. Nesse sentido, a Comissão sugeriu as seguintes medidas de emergência para solucionar o problema das vagas:

“1º) vinculação mais estreita entre o MEC e as universidades, e para tal o reitor seria escolhido pelo presidente da República; 2º) cronograma de liberação dos recursos orçamentários destinados às universidades; 3º) revisão no sistema de remuneração do magistério; 4º) aceleração da implantação da reforma universitária a fim de abrir ‘maiores possibilidades quantitativas e qualitativas aos postulantes de diplomas de curso superior’; 5º) fiscalização das ‘atividades estudantis, tendo-se presente a inexistência de uma liderança estudantil democrática, autêntica e combativa, consciente de suas responsabilidades para com o país (...) e apta a lutar por ideias próprias, por objetivos legítimos.’”

(FÁVERO, 1991, p. 48 e 49)

A Comissão também abordou a implantação da reforma universitária entre os pontos críticos do sistema educacional brasileiro. Afinal, apesar de reconhecer os esforços do governo federal

para viabilizá-la, a Comissão afirmava que havia um movimento lento e desordenado de quase todas as universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior no sentido de se reestruturarem, visando:

*“– vincular o ensino à pesquisa técnico-científica;
– criar as grandes áreas de conhecimentos (ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes) concentrando nessas áreas todos os recursos de ensino e pesquisa;
– redistribuir as antigas unidades de ensino a fim de chegar à estrutura acima proposta;
– ampliar o campo de ação das Universidades integrando-as às comunidades, imprimindo-lhes um sentido geocultural e associando-as aos problemas de desenvolvimento dessas comunidades.”*

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 5)

As medidas apontadas pelo Relatório para viabilizar a reforma universitária foram: a) redução dos currículos; b) diminuição da duração dos cursos de formação profissional; c) adoção do regime de créditos, no qual a matrícula seria feita por disciplina, e a substituição do ano escolar por semestre ou trimestre, levando ao ingresso de mais de uma turma por ano em cada curso, o que poderia aumentar a produtividade das instituições de ensino superior. Além disso, conforme Fávero (1991, p. 52), foram sugeridas outras duas iniciativas:

“(...) a introdução do vestibular unificado, para cada campo de conhecimento, possibilitando o aproveitamento de todas as vagas existentes ou ociosas em alguns cursos superiores de pequena demanda, e a instituição do ciclo básico, comum para cada área de saber. Após o ciclo básico, os alunos poderiam orientar-se para ‘cursos especializados’ – visando à formação de professores secundários, de técnicos laboratoriais, engenheiros operacionais etc. – ou seguir curso mais prolongado para carreiras que exigissem nível mais alto de especialização – medicina, direito, engenharia etc. Os mais capacitados poderiam chegar à pós-graduação (mestrado e doutorado).”

O último ponto crítico do sistema educacional brasileiro, segundo a Comissão, era a ausência de fiscalização da aplicação das verbas públicas no setor educacional. Conforme o Relatório, o uso indevido dessas verbas se dava por conta da baixa produtividade, do desvio “criminoso” de recursos e do baixo rendimento didático, e cabia ao MEC, após se reestruturar, realizar o trabalho de fiscalização do emprego desses recursos, por meio de:

“– inspeções frequentes às unidades escolares e entidades subvencionadas; - recebimento de relatórios periódicos; - perfeito entrosamento com o Congresso Nacional por ocasião da elaboração orçamentária, visando à distribuição de subvenções; - articulação com o Conselho Federal de Educação no sentido de estabelecer critérios mais rígidos para a criação de universidades e unidades de ensino superior; - ação coordenadora da

Diretoria de Ensino Superior no sentido de eleger, em cada área geoeducacional, o mais promissor curso de especialização, particularmente no campo da engenharia, e fazer convergir sobre o curso eleito os recursos financeiros necessários à adequação do equipamento de ensino e à concentração de professorado mais capacitado.”

(Relatório Meira Mattos, 08/04/1968, Correio da Manhã, 25/08/1968, p. 8)

Ainda de acordo com o Relatório, o combate ao desperdício de recursos deveria vir acompanhado da busca de novas fontes de financiamento do setor educacional, pois os membros da Comissão acreditavam que somente o combate ao uso indevido das verbas não era suficiente para que a educação cumprisse os seus grandes objetivos no âmbito do projeto de desenvolvimento nacional traçado pelo regime civil-militar. Nesse sentido, o Relatório apontava algumas soluções, tais como:

“1º) supressão da gratuidade do ensino superior e criação do Banco Nacional de Educação, com a finalidade de suplementar as despesas públicas com a educação, através de financiamento e de distribuição de recursos; 2º) entrosamento do poder público com as empresas privadas e pessoas jurídicas, através de incentivos fiscais.”

(FÁVERO, 1991, p. 50)

Na terceira parte do Relatório, conforme foi mencionado no Capítulo III, a Comissão concluiu pela necessidade de reformulação total da educação brasileira, de acordo com o Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo, porém com o apontamento de que, para obter êxito nestas mudanças, era preciso, primeiramente, solucionar os pontos considerados críticos. Como se pode observar, a Comissão Meira Mattos – assim como o Plano Atcon, os Acordos MEC-USAID e os diagnósticos produzidos em seminários e conferências promovidos pelo regime civil-militar – defendia a redução do financiamento público no ensino superior, bem como estimulava a adoção de um modelo empresarial nas universidades brasileiras, de modo que a eficiência, a produtividade e a aproximação da iniciativa privada fossem os pilares da reformulação dos estabelecimentos de ensino superior, e a educação estivesse a serviço do projeto de desenvolvimento econômico da ditadura. E certamente, como se verá adiante, essas recomendações influenciaram aqueles que planejaram a reforma universitária realizada em 1968.

4.9. A reforma universitária de 1968

Como já foi dito, quando Costa e Silva assumiu a Presidência, os estudantes se mantiveram combativos, prosseguindo com seus protestos e suas lutas contra as duas vertentes da política educacional da ditadura: a de controle e repressão e a de reformulação do ensino superior propriamente dita.

Em resposta, Costa e Silva não só criou a Comissão Meira Mattos, com o intuito de elaborar um diagnóstico da atuação política do movimento estudantil no interior das universidades e, conseqüentemente, apresentar recomendações para o controle desses estudantes, como deu continuidade ao projeto da ditadura de reformulação do ensino superior brasileiro. Nesse sentido, o governo criou, por meio do Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho, com o objetivo de estudar, em caráter de urgência, as medidas a serem adotadas para se promover a reforma universitária. De acordo com Cunha e Góes (2002, p. 83), essa iniciativa “*era a oportunidade para estender a todo o ensino superior o que já havia sido imposto às instituições federais*”.

Com o intuito de cooptar o apoio do movimento estudantil ao anteprojeto de reforma universitária que seria elaborado, o governo convidou dois estudantes para integrarem o GT: Paulo José Possas e João Carlos Bessa, ambos alunos do curso de engenharia no Rio de Janeiro. No entanto, em 6 de julho, após a instalação dos trabalhos do GT pelo ministro Tarso Dutra, Paulo José Possas justificou por que ele e seu colega não participariam dos trabalhos dessa Comissão, e sua exposição foi reproduzida no *Jornal do Brasil*, de 07 de julho de 1968 (1º Caderno, p. 29):

“O estudante Paulo José Possas iniciou a sua exposição aos integrantes da Comissão declarando que ‘deixava claro o seu reconhecimento à honra que lhe foi concedida com a designação para o grupo, louvando também os esforços da Igreja, na pessoa de Dom José de Castro Pinto, pelo diálogo, pelo confronto entre duas linhas de pensamento, duas gerações que vislumbram diferentemente o futuro do País’.
Este preâmbulo visa definir a minha posição justa de não aceitar honrosa incumbência, como uma colocação meditada em profundidade. Infelizmente os impasses prevalecem e me condicionam. Não recebemos, eu e o outro colega designado, qualquer delegação dos estudantes para tal, e sem esse tipo de procuração nossa presença não faz sentido. Não podemos falar em nome da classe e seria uma pretensão, uma fatuidade, julgar que o convite foi dirigido ao cidadão Possas, e conseqüentemente, participar dos debates

em nome pessoal. Outro fator relevante é a falta de definição dos propósitos da própria comissão de alto nível e apesar das explicações do Sr. Ministro, os trinta dias¹³² continuam insuficientes para a própria caracterização do que ele chama setores de urgência.”

E a exposição do estudante não parava por aí. Continuando, afirmava Paulo José Possas:

“(...) o meu conhecimento no assunto é honesto, mas limitado, salientando-se ainda que eu e o meu colega Bessa somos estudantes de engenharia da Guanabara, impossibilitados de opinar sobre a Universidade no interior e nos demais setores, estreitando a faixa em que podemos colaborar. Estes fatores caracterizam bem a comissão como uma iniciativa política de emergência para atender a pressões explosivas, altamente improvisadas e indefinidas. O principal é a devida compreensão da parte do Governo da importância da Educação no desenvolvimento do País como instrumento único e decisivo da justiça social, levando à prática o conceito de igualdade de oportunidades. Nesse sentido esta comissão é uma vitória.

Ademais as divergências entre estudantes e Governo se agravam e nossa posição aqui é insustentável em face da unidade do movimento, estudantil, que deve ser compreendido a partir das reivindicações justas, da denúncia do anacronismo das estruturas da Universidade, da falta de visão política do Governo em torno da Educação, a exemplo dos anteriores. Não há unidade em torno da pregação da luta, nem em torno de slogans bombásticos e ingênuos que não deixam qualquer opção concreta. O encaminhamento das críticas pode inclusive ser distorcido pelas lideranças na medida da abstenção pessoal de cada estudante. A participação deve ser global. A irresponsabilidade e a alienação são igualmente desastrosas num País sofrido como o nosso.

Neste sentido ponho-me à disposição desse Grupo de Trabalho, porém de ora em diante considero-me excluído do mesmo.”

(Jornal do Brasil, 07/07/1968, 1º Caderno, p. 29)

A recusa dos estudantes foi devidamente abordada no relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho, com o intuito de demonstrar que o governo estava disposto a dialogar e a abrir espaço para a participação estudantil na Comissão, mas não obteve sucesso, apesar de suas “boas intenções”.

O Grupo de Trabalho foi composto pelos seguintes membros: o ministro da Educação e presidente do GT, Tarso Dutra; o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, Antônio Moreira Couceiro; o vice-reitor da PUC/RJ, Padre Fernando Bastos D’Ávila; o reitor da Universidade do Estado da Guanabara, João Lyra Filho; o representante do Ministro do Planejamento, João Paulo dos Reis Velloso; o

¹³² O estudante estava se referindo ao prazo curto, de apenas 30 dias, que o GT tinha para elaborar o anteprojeto de reforma universitária.

representante do Ministro da Fazenda, Fernando Ribeiro do Val; o catedrático da Universidade de São Paulo, Roque Spencer Maciel de Barros; o membro do Conselho Federal de Educação (CFE) e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, Newton Sucupira; o membro do CFE e ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará, Valnir Chagas; os dois mencionados estudantes, que, conforme já exposto, recusaram-se a participar; e o deputado federal por Minas Gerais e representante do Congresso Nacional, Aureliano Chaves.

Como se pode perceber, somente pela análise da composição do GT, a presença de representantes dos ministérios do Planejamento e da Fazenda demonstrava, claramente, as intenções do governo de reformular a universidade a partir da perspectiva de que esta cumprisse o seu papel no projeto de desenvolvimento idealizado pelo regime civil-militar. Cunha (1988, p. 243) complementa essa visão, citando trechos do próprio Relatório do GT:

“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’. Esse papel, a universidade o desempenharia pela criação do ‘know-how indispensável à expansão da indústria nacional’ e pelo oferecimento de um ‘produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado’.”

No curto prazo de um mês, o Grupo de Trabalho não só apresentou o anteprojeto de lei da reforma universitária como também produziu decretos regulando alguns aspectos educacionais e justificativas para as medidas sugeridas por seus membros. A finalidade das atividades do GT, segundo foi esclarecido no próprio Relatório¹³³, era:

“Em primeiro lugar, não temos a veleidade de outorgar uma reforma plenamente elaborada, mesmo se tivéssemos a convicção da excelência do modelo proposto. Estamos conscientes de que a reforma de uma obra de espírito como a Universidade, tão complexa em seu ser e suas operações e tão diversa em seus interesses e objetivos, não poderia consumir-se em esquemas de ação e de funcionamento que lhe sejam impostos. 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 auto-realização na linha de uma conciliação difícil, mas necessária, entre o ensino de massa de objetivos práticos e imediatos, e

¹³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Superior. **Reforma Universitária:** Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68. 3ª ed. Brasília, 21 de fevereiro de 1983.

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 GT da Reforma Universitária, 1983, p. 15 e 16)

Embora os membros do GT afirmassem, na introdução do Relatório, que a autonomia universitária não deveria ser prejudicada pelas mudanças a serem processadas no ensino superior, os mesmos defendiam a intervenção do Estado na universidade, como estimulador e disciplinador desta última. Ou seja, apesar do belo discurso em defesa da liberdade das universidades, a concepção de autonomia dos integrantes do GT era limitada. De acordo com Cunha (1988, p. 244):

“Uma aplicação dessa concepção limitada e limitadora da autonomia universitária estava na esperança de que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – cuja criação o GT propunha – pudesse ‘realizar o equilíbrio, difícil mas viável e necessário, entre a autonomia da Universidade e a gestão do Estado’. Assim, a autonomia universitária desceu ao nível da racionalização na distribuição dos recursos.”

Na introdução do Relatório, o GT também fez uma nova tentativa de angariar o apoio dos estudantes¹³⁴, a partir do reconhecimento do pioneirismo do movimento estudantil em relação ao debate sobre a reforma universitária:

“O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos.”

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 17)

Ainda com intenção de conquistar o apoio dos estudantes, os membros do GT defenderam a visão do movimento estudantil de que a reforma universitária deveria ocorrer no bojo das demais reformas sociais necessárias ao País. No entanto, a visão presente no Relatório claramente distorcia e limitava essa concepção, conforme demonstra o trecho a seguir:

“O Grupo está do mesmo modo consciente de que a reforma universitária perde sentido se for dissociada do processo global das reformas sociais e de que, por conseguinte, há de ser concebida como dado da totalidade nacional. Mas dessa premissa válida não se pode inferir que o problema da

¹³⁴ Além de ser uma tentativa de conquistar o apoio do movimento estudantil, as referências respeitadas a este último ao longo do Relatório eram, segundo Cunha (1988, p. 247), uma maneira de evitar o acirramento das posições e ampliar, ainda mais, os protestos estudantis.

universidade seja, antes de tudo, um problema político e que, por isso, a reforma deixe de ser tratada em seus aspectos técnicos específicos. (...) Se a Universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos, não teria sentido esperar que se consumassem as reformas sociais para então pensar em sua reforma. Esta tem de ser considerada não apenas em seus aspectos políticos, mas também em seus problemas estruturais, funcionais e técnico-pedagógicos.”

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 18)

Em seguida, o Relatório se concentrou em elaborar uma crítica ao modelo de ensino superior então vigente no Brasil, de forma a justificar a necessidade de sua reformulação. De acordo com os membros da Comissão, a universidade era, naquele momento, um “*vasto aglomerado de faculdades, institutos e serviços*”, mas, no entanto, essa expansão não resultou de um “*planejamento racional, nem determinou a reorganização de seus quadros estruturais e de seus métodos de ensino*”. Para o GT, esse processo de crescimento se deu somente pela “*multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos*”, fazendo com que se mantivesse, em seu cerne, “*a mesma estrutura anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação*” (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 19).

A partir dessas críticas, o GT defendeu a necessidade de uma reforma universitária que, em primeiro lugar, permitisse à universidade cumprir o seu papel na promoção do desenvolvimento do País e, em segundo lugar, conferisse racionalidade ao sistema universitário, de modo a assegurar a sua eficiência técnico-profissional. Para isso, impunha-se, segundo o Relatório, uma “*metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira*” (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 20). Ou seja, mais uma vez, fica evidente a associação entre o modelo de universidade a ser implementado e os objetivos econômicos do regime civil-militar; vinculação esta que permeou todo o texto do Relatório.

No final da introdução, o GT enumerou os pontos relativos à universidade que seriam analisados no Relatório: forma jurídica, administração e estrutura; organização dos cursos e currículos e articulação com a escola média; formação, carreira regime de trabalho e remuneração do corpo docente; participação do estudante na vida universitária e na

administração da instituição; criação de uma superestrutura destinada à pesquisa avançada e formação do professorado; expansão do ensino superior; recursos para a educação e mecanismo de financiamento da Universidade. Complementarmente ao Relatório, o GT elaborou uma série de anteprojetos de leis e decretos, bem como recomendações a serem observadas no processo de reforma das universidades brasileiras.

No item regime jurídico e administrativo, o GT defendeu um modelo amplo e flexível, isto é, não deveria haver um sistema jurídico único, podendo as instituições de ensino superior se organizarem como fundações, autarquias ou associações, de acordo com as suas peculiaridades. Além disso,

“Para atenuar os problemas acarretados para as universidades federais sob o regime autárquico (‘os costumeiros entraves de burocracia interna e, sobretudo, do excessivo controle dos órgãos governamentais’), o Relatório trouxe a novidade do ‘regime de autarquia educacional com características próprias’, ou de ‘autarquia de regime especial’, sem, entretanto, caracterizá-la.”

(CUNHA, 1988, p. 247)

Quanto à administração da universidade, o GT propôs uma participação mais efetiva de membros da comunidade, de professores e até mesmo de estudantes, sendo que os primeiros poderiam, inclusive, ocupar as funções de reitores e diretores, caso se comprovasse sua competência na vida pública ou empresarial.

Outro aspecto tratado pelo GT neste item foi a necessidade de intensificar o processo de racionalização da administração universitária, levando-se em conta a aplicação de mecanismos de planejamento, orçamento e administração financeira para promovê-la. Nesse sentido, a Comissão propôs a criação do cargo de Superintendente, que deveria ser ocupado por *“técnico de alto nível e com responsabilidade nas atribuições do planejamento e na direção administrativa”*, e a promoção de *“programas de treinamento, mediante convênio entre os Ministérios da Educação e Planejamento, para qualificar pessoal técnico das Universidades”* (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 25).

No tópico “Estrutura”, o Relatório afirmava que o problema estrutural já havia sido equacionado pelos Decretos-leis nº 53, de 18/11/1966, e 252, de 28/02/1967, que tratavam da reformulação das escolas federais. Segundo o GT, aos poucos, todas as instituições públicas e

privadas se ajustariam ao “*tipo natural de estrutura*” para o ensino superior, que era a universidade. Uma visão, no mínimo, ingênua, acreditar que, apenas por força legal, os estabelecimentos isolados se transformariam em universidades.

Ao final deste item, de forma cuidadosa, o GT ainda criticou a rigidez da LDB ao estabelecer a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como única solução para a formação de professores de segundo grau. Por meio do art. 21 do Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária (Anexo 1 do Relatório), procurou “corrigir esse equívoco”, sugerindo que essa preparação de docentes, não só de segundo grau, mas de todos os níveis, poderia ser feita apenas pela FFCL, ou mediante a cooperação de vários estabelecimentos, ligados, obviamente, à área de interesse do professor.

No tópico “Articulação da escola média com a superior”, o GT apontou a existência de uma desarticulação entre o ensino médio e superior em termos quantitativos e qualitativos. Com o intuito de solucionar esse impasse, sugeriu, do ponto de vista quantitativo, o aumento progressivo de vagas no ensino superior, e do ponto de vista qualitativo, recomendou a adoção do ginásio comum – ou seja, sem a divisão entre secundário e ramos, mas com sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho – e o colégio integrado, no qual “*os diversos tipos de formação especial e profissional tornados obrigatórios*” se assentassem “*sobre a base de ‘estudos gerais’ para todos*” (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 29). A Comissão ressaltou, no entanto, que seria necessário também adequar os exames de ingresso ao ensino superior e, nesse sentido, apontou a adoção do vestibular unificado como modelo para assegurar a articulação entre escola média e superior.

No tópico “Cursos e Currículos – Regime Escolar”, o Relatório apontou que de nada adiantaria mudar o sistema do vestibular se, ao mesmo tempo, não fosse modificada a concepção dos cursos superiores. A recomendação do GT para essa questão foi a criação, na graduação, de um primeiro ciclo geral, “*com a tríplice função de (a) recuperar falhas evidenciadas pelo vestibular no perfil de cultura dos novos alunos, (b) orientar para escolha das carreiras e (c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores*”. Paralelamente, sugeriu-se acrescentar um sistema de carreiras curtas, de modo a cobrir as áreas de formação profissional “*desatendidas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos*”.

Para evitar uma compartimentação rígida e antidemocrática destes dois esquemas sugeridos, o GT previu, ainda, uma *“ampla circulação do 1.º ciclo geral para os cursos profissionais destinados a carreiras curtas, e vice-versa”*, alegando que estas soluções eram mais uma maneira absorver a crescente demanda proveniente do ensino médio (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 31).

Por fim, o GT ainda definiu como os currículos deveriam ser fixados e a quem caberia esta responsabilidade:

“(...) se propõe como política a seguir é a fixação de currículos, em níveis nacional e regional, que se ajustem às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho. O Conselho [Federal de Educação] estabelecerá os mínimos a exigir não só para as profissões já reguladas em leis como para outras que tenham por necessárias ao desenvolvimento do País. As universidades, por sua vez, planejarão cursos novos para atender a características de sua programação específica ou a exigências observadas em âmbito regional. Os diplomas daí resultantes, uma vez aprovados regularmente os cursos respectivos, serão registrados no Ministério da Educação e Cultura e darão direito ao exercício profissional nas áreas abrangidas pelos respectivos currículos, com validade em todo o território nacional.”

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 32)

Em seguida, o Relatório se dedicou a tratar do “Corpo Docente”, que, segundo os membros do GT, era questão urgente para o êxito de qualquer reforma do ensino superior. Nesse sentido, propuseram, a unificação da carreira docente, isto é, a indissolubilidade entre ensino e pesquisa, bem como estabeleceram a adoção do sistema de dedicação exclusiva.

Neste tópico, foi anunciada, ainda, a extinção da cátedra, que já era uma reivindicação antiga do movimento estudantil. Em substituição, o Relatório propôs a adoção dos departamentos, considerados, pelo GT, um regime bem mais amplo e flexível, que organizaria as atribuições de ensino e pesquisa dos professores, trazendo progresso e aperfeiçoamento às universidades.

No item seguinte, dedicado à “Pós-Graduação”, o GT considerou a implantação desta última como condição básica para que a universidade se tornasse um *“centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas”*. Vale ressaltar que, no caso da pós-graduação, também estava presente a perspectiva de a universidade desempenhar um papel importante não só na

formação de professores e pesquisadores, mas na promoção do desenvolvimento econômico brasileiro, conforme se observa no seguinte trecho do Relatório:

“A criação de carreiras profissionais curtas, hoje tão reclamadas para atender às necessidades da indústria e à diversificação do mercado de trabalho, deve ter como contrapartida a instituição de cursos de pós-graduação nas áreas tecnológicas sem as quais torna-se difícil criar o know-how, tão necessário ao nosso desenvolvimento.”

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 41)

De acordo com o GT, a natureza dos cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, dividido este último em mestrado e doutorado, já havia sido definida pelo Conselho Federal de Educação pelo Parecer 977/65, com normas e diretrizes flexíveis, dando ampla margem de liberdade às instituições. Para eles, o maior problema era a implantação sistemática da pós-graduação, de modo a garantir alto nível dos seus cursos. Nesse sentido, o Relatório defendia:

“Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos. E esta política há de ser da iniciativa do próprio Governo Federal. De um lado o alcance das medidas a serem tomadas e o vulto dos recursos exigidos ultrapassam as possibilidades de ação das Universidades. Doutra parte, trata-se de matéria de interesse nacional, intimamente vinculada ao desenvolvimento da pesquisa científica e à expansão e melhoria do ensino superior e que, portanto, transcende o âmbito de cada Universidade em particular. Convém, mesmo, que um decreto fixe a política do poder público federal em matéria de pós-graduação.”

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 42)

Ainda em relação à pós-graduação, o GT elaborou um anteprojeto de decreto, complementar ao Relatório, que propunha a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação, mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, a partir das seguintes considerações:

“(...) considerando que a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, prevê a criação de cursos de pós-graduação (art. 69, letra b), os quais já foram definidos pelo Conselho Federal de Educação, ex vi do art. 25 da Lei n.º 4.881-A, de dezembro de 1965; considerando a importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica, para a formação dos professores de ensino superior e de tecnólogos de alto padrão; considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes que lhes permitam criar tais cursos, nos diferentes campos de conhecimentos, ao nível correspondente à natureza e aos objetivos da pós-graduação; considerando a necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho ao cientista brasileiro e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro; considerando ainda que a existência de cursos de pós-

graduação é matéria de interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica (...)."

(Relatório GT da Reforma Universitária, 1983, p. 93)

No tópico “Corpo Discente”, o Relatório novamente revelou a intenção de conquistar o apoio dos estudantes em relação à política do regime civil-militar para o ensino superior, apesar de negar esse interesse, como se observa no trecho a seguir:

“Toda a atividade do Grupo de Trabalho tomou como plano de referência, em última análise, os interesses do corpo discente. É este o centro de perspectiva a partir do qual todas as inovações propostas revelam a sua coerência interna. Se foram tratados os problemas da administração, do magistério, do regime didático, dos recursos para a educação e tantos outros, todos o foram no sentido de encontrar soluções que permitissem ao estudante brasileiro a sua mais plena realização. O GT, entretanto, não assumiu este critério fundamental, numa intenção adulatoria, nem por uma preocupação oportunista de contornar uma crise política. A consciência que teve de sua responsabilidade era aguda demais para que sucumbisse a essas considerações subalternas.

Pensou o problema da reforma universitária em função do aluno, unicamente porque o aluno é o destinatário imediato de todo esforço educacional de uma nação consciente de que, no jovem, repousam todas as suas esperanças de continuidade na realização de seu próprio destino.”

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 44)

Mas as tentativas de “acariciar” o movimento estudantil não pararam por aí. Em relação à participação dos estudantes na administração das universidades, o Relatório ressaltou que *“longe de ser algo apenas tolerado, passou a ser explicitamente solicitada, como um fator sem o qual muitas das inovações introduzidas perderiam eficácia”*. No entanto, o GT estabeleceu os limites desta participação, explicitando que, para os estudantes desenvolverem uma participação crítica, era preciso, antes, estabelecer um clima de diálogo, lealdade e cooperação, e não apenas uma atitude permanente de contestação (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 45).

Como a demanda por ensino superior era crescente, no tópico “Expansão do Ensino Superior”, o GT defendeu o estabelecimento de uma política que promovesse o crescimento equilibrado do sistema de ensino, por meio de uma ação articulada e planejada entre os governos federal, estaduais e municipais. Para isso, estipulou as seguintes metas mínimas:

“1. O estabelecimento de metas mínimas para expansão do ensino superior, a partir de 1969, deverá levar em conta, de um lado, a crescente demanda

demográfica social por mais alto nível de ensino, e, de outro lado, as condições do mercado de trabalho, que condicionam as oportunidades efetivas de empregos. (...)

2. Providências a adotar:

a) Criação imediata de Grupo de Trabalho, para propor, até o dia 5.12.1968, programa detalhado de expansão de matrículas do ensino superior.

b) O programa objetivará elevar o número global de vagas abertas aos candidatos a exame vestibular, a 110.000 em 1969, devendo-se definir metas de expansão de vagas até 1975.

3. Além do estabelecimento de metas globais, será necessário prever metas específicas, no sentido de:

a) levando em conta a importância de evitar a continuação do problema de "excedentes", concentrar o aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social, notadamente em quatro áreas: professores de nível médio, a área de maior déficit, atualmente; medicina e outras profissões da saúde (enfermagem, bioquímica, odontologia); engenharia (principalmente engenharia de operação) e outras profissões da área tecnológica (engenharia-química, química industrial); técnicos intermediários (carreiras curtas de nível superior);

b) corrigir o descompasso entre a composição da oferta e a composição da demanda de vagas, controlando a expansão naqueles setores já atendidos;

c) corrigir as distorções do ensino médio, que atualmente levam um número excessivo de técnicos de nível médio a procurar acesso ao ensino superior, cuja demanda fica, assim, consideravelmente agravada;

d) acompanhar a evolução do mercado de trabalho, para eliminar obstáculos à absorção dos novos diplomados, principalmente em carreiras curtas e profissões da área tecnológica, sob pena de transferir-se a frustração dos excedentes candidatos a vagas em Universidades a excedentes candidatos a emprego produtivo."

(Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 49 e 50)

Além das metas mínimas, o GT estabeleceu as medidas necessárias para atender à expansão do ensino superior, que eram: a) adoção de um esquema que evitasse a repetição ou agravamento do problema dos excedentes em 1969; b) implantação do regime de tempo integral; c) viabilização de programas que aumentassem a produtividade, sobretudo em carreiras prioritárias para o desenvolvimento; d) estabelecimento de critérios para a execução de programas de expansão de capacidade nas universidades e demais unidades de ensino superior. Esses critérios serviriam de base para o exame de pedidos de criação de novas unidades e para o financiamento de projetos, pelo Governo Federal, na área do ensino superior; e e) criação de mecanismo financeiro associado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação destinado a financiar a expansão do sistema educacional brasileiro, no que compete à União.

Em relação à construção de cidades universitárias, o GT recomendou obediência às seguintes orientações: a) realização de um levantamento geral, no País, dos projetos globais de implantação de cidades universitárias; b) seleção das Universidades que construiriam o seu *campus* prioritariamente; c) em relação ao financiamento para os programas de construção, seria estabelecido esquema pelo qual imóveis fora do *campus*, liberados com a transferência das unidades, deveriam ser alienados de modo a financiar parte substancial da construção; e d) deveria ser evitada a construção de novos Hospitais de Clínicas.

A questão dos recursos para se promover a expansão do ensino superior também foi abordada pelo GT, que estipulou as seguintes medidas: a) aumento dos recursos da União destinados ao ensino superior; b) a liberação dos recursos deveria ocorrer dentro de uma programação preestabelecida; c) a liberação dos recursos orçamentários deveria ser excluída de programas de economia ou fundos de contenção; d) criação de novas fontes de recursos do governo federal para educação; e) quaisquer transferências de recursos federais para estados e municípios, para programas de ensino médio e primário, particularmente, deveriam ficar condicionadas à vinculação de pelo menos igual montante de recursos daqueles níveis de governo, através do Fundo de Participação de Estados e Municípios; f) criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mecanismo financeiro destinado a financiar a programação do ensino superior e projetos e programas de ensino médio e primário atribuíveis à União, assim como um sistema de bolsas de estudo e bolsas de manutenção para alunos do ensino superior.

Ao final do Relatório, foi apreciada a questão do financiamento de bolsas de estudo, que, na verdade, era o retorno de um tema explosivo para o movimento estudantil: a cobrança de anuidades. O sistema proposto pelo GT previa o pagamento do ensino por alguns alunos para que se pudesse financiar a gratuidade para outros: *“O critério básico é de que quaisquer recursos captados de entidades oficiais e privadas, e de alunos de renda familiar mais alta, sejam necessariamente destinados a financiar gratuidade para alunos de renda mais baixa”* (Relatório do GT da Reforma Universitária, 1983, p. 60).

Depois de pronto, o Relatório – bem como os anteprojetos de lei e decretos a ele vinculados – foi encaminhado pelo Ministério da Educação, no dia 16 de agosto de 1968, ao Presidente da

República. De acordo com Cunha (1988, p. 266), *“por um mês e meio esse material foi digerido no âmbito da assessoria presidencial até que, a 2 de outubro, o General Costa e Silva enviou mensagem ao Congresso Nacional encaminhando os anteprojetos de lei oriundos do GT”*. Em 2 de novembro, o Congresso aprovou a lei que, depois de sofrer vários vetos do presidente, foi sancionada, em 28 de novembro, com o número 5.540.

É ponto pacífico entre os autores dedicados ao estudo do ensino superior brasileiro que a reforma universitária do regime civil-militar foi formulada diante, sobretudo, das pressões exercidas pelo movimento estudantil, que desde o início da década de 1960, estava concentrado em defender uma reforma universitária como parte de reformas mais amplas da sociedade, a partir da articulação de suas lutas políticas e educacionais. Mas também é preciso reconhecer que a reformulação das universidades brasileiras promovida pela ditadura foi uma maneira de conter as contestações e atender à demanda dos segmentos da classe média que apoiaram o golpe de 1964 e viam no ensino superior a oportunidade de conquistar prestígio e ascensão social.

Além de ter sido influenciada pelos resultados de encontros promovidos pelo regime civil-militar após o golpe de 1964 para debater a universidade brasileira, a reforma apoiou-se nas recomendações dos acordos MEC-USAID e nos relatórios Atcon e Meira Mattos, conforme destaca Fávero (1991, p. 61):

“(...) fica claro que as medidas propostas nos dois documentos [relatórios Atcon e Meira Mattos], aliadas às recomendações dos Acordos MEC/Usaid, serviram como pano de fundo à reforma universitária institucionalizada em 1968 e implementada sob a égide daqueles dispositivos¹³⁵, que tão bem configuram o regime de arbítrio no país nesse período.”

Afinal, muitas das recomendações produzidas nos documentos supracitados foram incorporadas à Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Dentre as sugestões encampadas pela Lei da Reforma Universitária, merecem destaque: a) extinção do sistema de cátedras; b) introdução da organização departamental; c) plano de carreira docente com introdução do regime de tempo integral; d) divisão curricular em dois ciclos, um básico e um

¹³⁵ Os dispositivos mencionados por Fávero nesta citação são o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.

profissional; e) integração das atividades de ensino e pesquisa; f) ênfase na pós-graduação; g) criação do sistema de créditos por disciplinas; h) definição da universidade como padrão de organização do ensino superior; e i) instituição da periodicidade semestral. De acordo com Suzeley Kalil Mathias¹³⁶,

“Todas essas medidas, de alguma maneira, já vinham sendo exigidas pela sociedade antes de março de 1964. Tanto isso é verdade, que se pode dizer que a reforma introduzida pela Lei nº 5.540/68 fora em parte testada pela UnB, desde 1961, e pelo ITA, desde 1947¹³⁷.”

Cunha e Góes (2002, p. 84) complementam a visão de Suzeley ao ressaltarem que a Lei da Reforma Universitária determinou a todas as instituições de ensino superior – incluindo as universidades estaduais e faculdades particulares – que se adaptassem ao modelo já ensaiado no sistema federal; modelo este que, como se sabe, também incorporava várias das recomendações produzidas pelos documentos mencionados anteriormente.

4.9.1. Aspectos positivos da reforma universitária de 1968

Neste tópico, procurar-se-á destacar os pontos positivos da reforma universitária promovida pela ditadura, a partir, basicamente, da visão do sociólogo Florestan Fernandes.

Embora tenha sido um crítico ferrenho do regime civil-militar e das políticas deste último no setor educacional, Florestan Fernandes¹³⁸ reconheceu os pontos positivos da Lei¹³⁹:

“Por mais severas que sejam as críticas a serem feitas à natureza e às implicações tecnicistas (ou tecnocráticas) das orientações dominantes no GT [Grupo de Trabalho da Reforma Universitária], uma coisa é patente. Pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior tendo-se em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais. Infelizmente, não se foi tão longe quanto se deveria e o essencial fica por fazer. Todavia, as recomendações do GT

¹³⁶ MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**. A participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação – 1963-1990. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 165.

¹³⁷ Essa visão de Suzeley é compartilhada por outros autores analisados nesta Tese, como Luiz Antônio Cunha, Moacyr de Góes, Maria de Lourdes Fávero, Helena Sampaio, Eunice Durham, Alexandre Tavares do Nascimento Lira etc.

¹³⁸ FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: Reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 215.

¹³⁹ De acordo com Cunha (1988, p. 312), Florestan Fernandes teve uma coragem incomum ao elogiar o trabalho do GT da Reforma Universitária e os pontos positivos da Lei que a implantou, o que pode ter lhe custado fortes críticas no meio universitário.

representam, por si mesmas e por suas consequências acumulativas (...), um primeiro passo na direção do caminho certo.”

Para Florestan, as principais inovações sugeridas pelo GT da Reforma Universitária foram os anteprojetos de lei que criaram o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); regularam os incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação; instituíram um adicional sobre o imposto de renda de pessoas residentes no exterior, a ser utilizado na expansão da pesquisa fundamental e aplicada; e reservaram 20% do Fundo Especial da Loteria Federal para o FNDE, bem como o anteprojeto de decreto que dispôs sobre a assistência financeira da União aos estados, Distrito Federal e municípios, com base em responsabilidades recíprocas:

“Embora seja um começo relativamente pobre – tratando-se de um país com longa experiência de oficialização do ensino e ampla rede oficial de ensino público – esses instrumentos legais suscitam condições que permitirão romper alguns ‘estrangulamentos’ na área das dotações orçamentárias destinadas à expansão do ensino, da pesquisa científica e da modernização tecnológica. O mesmo se poderia dizer do anteprojeto de decreto que exclui as dotações orçamentárias do Ministério de Educação e Cultura dos planos de contenção, se ele não se aplicasse apenas aos exercícios de 1969 e 1970 e se o atual Governo não estivesse obrigado a responder por danos irreparáveis, que ocasionou ao cortar e ao imobilizar recursos destinados à educação.”

(FERNANDES, 1975, p. 215)

Outro ponto destacado como avanço por Florestan foi a instituição do regime de tempo integral, pois, segundo o sociólogo, o modelo anterior, aliado ao sistema de cátedra, prejudicou o dinamismo educacional das escolas superiores.

Para Florestan, o anteprojeto de lei que fixou as normas de organização do ensino superior também trouxe um conjunto de inovações positivas:

“A mais importante, sem dúvida, é a que se relaciona com o estabelecido no artigo 33, que permite redefinir e reorientar o ensino de segundo grau. De acordo com as normas recomendadas, o ‘ginásio comum’ e o ‘colégio integrado’ passariam a desenvolver, ao lado da educação geral, uma educação especial, capaz de absorver formas de trabalho dirigidas para o amadurecimento dos alunos. Parece óbvio que a insistência em manter a atual estrutura, obsoleta e improdutiva, do ensino médio, tem sido causa de incalculáveis prejuízos. O ideal seria que o GT evoluísse até mexer nesse ponto nevrálgico, alterando de vez as funções desse ensino e suas conexões com o ensino superior. Como não podia ir tão longe, devemos encarar as inovações recomendadas à luz de suas consequências, que serão certamente muito boas, se forem implantadas de fato.”

(FERNANDES, 1975, p. 216)

Em relação ao mesmo anteprojeto de lei, o sociólogo destacou, ainda, o avanço referente à constituição de um primeiro ciclo básico e à instituição de cursos profissionais de nível superior, de curta duração. Para ele, além de as funções do ciclo básico terem sido definidas com notável precisão, a introdução dos cursos profissionais de curta duração mereciam reconhecimento, já que era necessária e urgente:

“O ciclo geral permitirá corrigir muitos dos defeitos mais nocivos das antigas escolas superiores ‘especializadas’ e ‘isoladas’, dando maior ênfase à participação da universidade como um todo. Os cursos de curta duração produzirão um impacto sério sobre o caráter monolítico do nosso ensino superior, estimulando a ruína da ‘aristocratização’ das profissões liberais e favorecendo uma nova tendência de incentivo à formação de profissionais de nível intermediário.”

(FERNANDES, 1975, p. 217)

Também no artigo 12 desse anteprojeto, Florestan reconheceu avanços no que tange à administração superior das universidades, uma vez que se apontou para a necessidade de excluir a preponderância de *“professores classificados em determinado nível”* na composição dos órgãos colegiados:

“Precisava-se de algo mais forte e preciso, que extinguisse de vez o controle unilateral dos colegiados pelos professores catedráticos. Ainda assim, trata-se de uma formulação moderada que poderá ser muito útil, se posta em prática de maneira decidida.”

(FERNANDES, 1975, p. 217)

Do mesmo modo, Florestan teceu elogios ao artigo 24, que propunha três disposições essenciais: em cada nível de carreira deveria existir mais de um professor; os encargos docentes e de pesquisas deveriam ser distribuídos pelos departamentos; e a extinção das cátedras. De acordo com ele:

“O ideal seria que, ao nível final da carreira, se determinassem que existissem tantos professores quantos forem necessários, a critério dos departamentos; essa é uma norma seguida nas melhores universidades do mundo e parece ser o único caminho para a eliminação definitiva do monopólio do poder por um reduzido número de professores. A seu modo, porém, a solução adotada constitui um primeiro passo nessa direção.”

(FERNANDES, 1975, p. 217 e 218)

Sobre o artigo 29, que regulou a participação e a representação estudantil nos órgãos colegiados das universidades, novamente o sociólogo considerou um avanço em relação às disposições oficiais anteriores, embora a proporção de representação proposta de 1/5 dos

colegiados e comissões parecesse insuficiente diante das reivindicações anteriores do movimento estudantil, de participação na proporção de um terço.

Os artigos 14 e 19 também foram considerados positivos por Florestan. O primeiro, que tratava da progressiva unificação dos exames de ingresso no ensino superior, foi apontado como avanço, embora o sociólogo julgasse como ideal a extinção desses exames. O segundo, que fixou em 180 dias a duração do ano letivo regular, desconsiderado o tempo gasto na realização de provas e exames, e removeu a sua coincidência com o ano civil foi encarado da mesma forma que o primeiro, uma vez que liberou “*as escolas de praxes que dificultavam a distribuição e a utilização racionais do tempo na organização do trabalho didático*” (FERNANDES, 1975, p. 219).

Apesar de reconhecer controvérsias nos artigos 28 e 32 desse anteprojeto de lei, o sociólogo considerou as disposições destes últimos como um avanço possível naquele momento:

“O primeiro, por instituir normas que ajustam a legislação trabalhista às condições de carreira inerentes ao magistério superior. Além dos demais aspectos positivos da inovação, que precisam ser encarados à luz dos vícios que corroem os modelos existentes de seleção, nomeação e efetivação, é de se salientar o artigo que exclui a estabilidade nos casos de interinidade e substituição. A estabilidade é, portanto, condicionada ‘à natureza efetiva da admissão’ e à ‘satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino’. O segundo, por propor o regime de monitoria, visando ao aproveitamento de vocações excepcionais. Nesse particular, o desejável seria que o aproveitamento apenas incidisse nos alunos dos cursos pós-graduandos, ao contrário do que o GT estabeleceu.”
(FERNANDES, 1975, p. 219)

Na opinião de Florestan, havia uma série de outras recomendações do GT da Reforma Universitária que, embora tenham tido menor alcance, possuíam um teor positivo. Eram elas: 1) o anteprojeto de lei que estipulou a constituição de comissões de especialistas para assessorar o poder público sobre as melhores formas de incentivar o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, de expansão de profissões de maior interesse para o País ou determinadas regiões; 2) o anteprojeto de decreto que tornou praticamente compulsória a prestação de informações sobre o ensino superior ao IBGE¹⁴⁰; 3) a recomendação número 1, que tratava da racionalização administrativa das universidades e estabelecimentos isolados de

¹⁴⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

ensino superior, com implantação de mecanismos de planejamento e de financiamento de programas; 4) a recomendação número 2, que incentivava a restauração de comissões de especialistas, adaptadas às novas condições, para prestar assistência técnica em vários níveis (Conselho Federal de Educação - CFE, Diretoria de Ensino Superior, às universidades, entre outros); e 5) a recomendação número 3, que propôs a continuidade da realização das tarefas do CFE.

O que se observa nas argumentações de Florestan, em todos os momentos, é que o sociólogo reconheceu, sim, os avanços alcançados pela reforma universitária, sem, no entanto, abandonar a perspectiva de que essas mudanças eram relativas, ou seja, o GT encarregado da reforma universitária tinha limites, tanto de tempo quanto em sua liberdade de promover alterações profundas, que eliminassem por completo os vícios arraigados na esfera do ensino, da pesquisa e da administração universitária. Isso quer dizer que, para Florestan (1975, p. 220), assim como para a presente Tese, *“o GT não tinha nem condições nem elementos para fazer muito mais do que fez”*. Por isso mesmo, era preciso admitir os avanços conquistados, sem esquecer que estes últimos representavam apenas os primeiros passos em direção a uma verdadeira reforma do ensino superior brasileiro, a ser construída a partir da atividade cotidiana de professores, estudantes e gestores.

Uma questão que passou despercebida nos apontamentos de Florestan, mas merece entrar na lista de pontos positivos da reforma universitária foi a manutenção do caráter público e gratuito de algumas universidades, como ressalta a professora de sociologia da FFLCH-USP, Irene Cardoso¹⁴¹:

“Esses valores não foram tocados (...), possivelmente porque não se constituíam como referências apenas da ‘esquerda’. A composição do Grupo de Trabalho Federal da Reforma Universitária, assim como do grupo que elabora o chamado ‘Memorial Ferri’, que se constituía na ‘direita’ dentro da USP, tem neles representadas figuras que em um momento anterior apoiaram a Campanha em Defesa da Escola Pública.”

Por fim, é preciso considerar também como avanço o fato de algumas reivindicações históricas tanto do movimento estudantil quanto de alguns intelectuais e docentes terem sido incorporadas na reforma universitária da ditadura. Afinal, diante do autoritarismo, da

¹⁴¹ CARDOSO, Irene. USP, 70 anos: Comemorações e Contra-comemorações. **Revista Adusp**, nº 33, outubro de 2004, p.13-20.

repressão e da censura às liberdades impostos nesse período, não seria estranho se o governo não se atentasse a essas demandas na formulação da reforma. Por essa razão, deve-se reconhecer esse aspecto, no geral, como positivo.

4.9.2. Os limites da reforma universitária promovida pelo regime civil-militar

A reforma universitária de 1968 recebeu inúmeras críticas em relação à maneira como foi construída, às lacunas que apresentava e à adoção de dispositivos considerados equivocados por aqueles que se opunham às políticas educacionais da ditadura, sobretudo no nível superior. Procurar-se-á, nesse sentido, abordar as principais críticas feitas por pesquisadores e intelectuais que se debruçaram sobre a questão do ensino superior e desenvolveram análises tanto sobre o Relatório elaborado pelo GT da Reforma Universitária quanto sobre a reforma em si, imposta pelo regime civil-militar às universidades brasileiras.

A crítica mais geral se concentrou na forma como se desenvolveram os debates para a sua elaboração, conforme exposto por Alexandre Tavares do Nascimento Lira¹⁴²:

“(...) a reforma foi um assunto de gabinete, o próprio presidente decretou o início dos trabalhos depois dos pareceres de uma comissão mista (MEC-USAID), cujas recomendações não foram colocadas a público e nomeou um grupo de trabalho de dez pessoas. Não houve debate aberto sobre a questão. A reforma e os meios de comunicação só serviram para divulgar os resultados. Os estudantes e os professores, na prática, não participaram do debate.”

O caráter autoritário na concepção da reforma universitária promovida pela ditadura também foi mencionado por Florestan Fernandes (1975, p. 207 e 208), que em sua análise a respeito do Relatório elaborado pelo GT, defendeu que ela não fosse aceita, não só por ter sido imposta, de fora para dentro – quando deveria ter sido um processo de transformação interna e institucional –, mas também por não representar os anseios daqueles que lutaram para efetivar uma reforma autêntica das universidades brasileiras:

“É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e

¹⁴² LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO**, 23 a 27 de julho de 2012, p. 3. Endereço eletrônico: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf. Acesso em: 04/06/2013.

como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, igualdade e de independência do povo brasileiro.”

Para o sociólogo, os dispositivos presentes na Lei da Reforma Universitária demonstravam, claramente, a sua submissão à vontade política dos grupos que estavam no poder:

“(...) o avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ esgota-se como mero expediente literário, como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado. Ao se passar do diagnóstico da situação para o plano da formulação das normas e princípios, que regerão o ensino superior, o encanto se desvanece. Aí surge a natureza da vontade política a que estava submetido o GT e todo o seu labor intelectual. As normas e os princípios só traduzem o alcance, a profundidade e a adequação histórica do diagnóstico quando não se chocam, direta ou indiretamente, com as imposições e as expectativas daquela vontade política.”

(FERNANDES, 1975, p. 209)

Na opinião de Florestan (1975, p. 210), a reforma foi condicionada à vontade política do regime civil-militar, porque tinha como objetivo manter o poder nas mãos de grupos conservadores:

“O que prevalece na orientação da vontade política conservadora – especialmente nas condições brasileiras – é a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras. Estas não se interessam, substancialmente, pelo grau de avanço ou de eficácia das soluções dos problemas. Se tomam a iniciativa de arrostar os riscos da modernização cultural e da inovação institucional, fazem-no com relutância e com ânimo armado, seguindo a lógica de que ‘é preferível perder os anéis que os dedos’, ou que ‘é melhor fazer a revolução antes que o povo faça.”

Pode-se afirmar, portanto, que o sociólogo compartilha da mesma visão de Maria de Lourdes Fávero (1991) de que as políticas da ditadura no setor educacional tinham a pretensão de assegurar a hegemonia daqueles que assumiram o poder após o golpe de 1964. Por essa razão, e por conta das limitações que apresentava, Florestan defendia que a reforma promovida pelo regime civil-militar não poderia ser aceita por aqueles que lutavam por uma verdadeira

reformulação do ensino superior brasileiro, com vistas à democratização e verdadeira modernização da universidade.

A perspectiva tecnicista que norteou a reforma também foi muito criticada. Segundo Alexandre Lira (2012, p. 3), *“a tendência tecnocrática foi tão avassaladora que chegou a expulsar da economia a própria economia, buscando preencher o vazio com uma nova ciência – a ‘ciência dos meios’”*. Já Florestan Fernandes (1975, p. 222) foi um pouco além, reforçando que as soluções práticas da reforma universitária traziam uma *“visão atomizada, instrumentalista e oportunista, de um imediatismo contraproducente”*. Para ele, o GT encarregado de conceber as bases dessa reformulação não se preocupou, efetivamente, com a universidade a ponto de chegar a um modelo adequado para o caso brasileiro, mas sim se concentrou apenas em questões centrais, que faziam da universidade brasileira uma *“mera agência do ensino superior”*.

A organização das universidades oficiais em fundações, definida pelo Art. 4º da Lei da Reforma Universitária, foi questionada, sobretudo por Florestan Fernandes (1975, p. 230), que considerava esta decisão uma orientação claramente privatista, uma vez que possibilitava *“a adulteração do controle financeiro e político-administrativo das universidades (...) por interesses particulares extra-educacionais”*.

O crescimento da influência das instituições privadas no ensino superior também foi apontado de forma crítica por Alexandre Lira (2012, p. 3), já que no Art. 2º da Lei da Reforma Universitária, estabelecia-se que o ensino deveria ser ministrado em universidades, em estabelecimentos isolados, organizados em instituições públicas ou privadas¹⁴³, consolidando as *“instituições privadas como entidades assistidas pelo poder público”*.

A inclusão de representantes do setor industrial no Conselho de Curadores que deveria ser criado em cada universidade, de acordo com o disposto no Art. 15 da referida Lei, foi considerada outra iniciativa de orientação privatista e, por essa razão, foi duramente criticada. Afinal, esta era mais uma das sugestões que, claramente, evidenciavam a orientação das políticas do regime civil-militar para o ensino superior: a sua adequação ao modelo de

¹⁴³ Grifo nosso.

desenvolvimento econômico traçado para o Brasil, adotando, dentre outras ações, a inserção de integrantes do setor empresarial/privado na administração universitária.

Houve também críticas em relação à carreira e ao diploma de ensino superior. Eunice Durham¹⁴⁴, por exemplo, ressalta que a estrutura universitária então recém-criada foi limitada pelas carreiras, que se mantiveram estanques, e pelo diploma, que *“continuou valorizado na medida em que se constituía como condição necessária e suficiente para o exercício profissional”*. Além disso, a pesquisadora destacou: o fracasso do ciclo básico, uma vez que o ingresso dos estudantes continuou a ser feito por carreira; a permanência de rigidez na definição dos currículos pelo Conselho Federal de Educação; e a ausência de uma verdadeira reforma curricular, fazendo com que a ampliação do acesso se desse *“simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção de diploma profissional e conservando o mesmo tipo de ensino”*.

O descaso com a autonomia universitária foi outro ponto abordado criticamente por pesquisadores e intelectuais. Afinal, no Art. 3º da Lei nº 5.540, estabeleceu-se que as universidades gozariam de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, mas não regulamentou, de forma precisa, como se daria essa autonomia, contribuindo, segundo Alexandre Lira (2012, p. 4), para o surgimento de *“impasses em relação ao planejamento e à gestão da estrutura universitária”*.

Ainda em relação à autonomia, houve questionamento ao Art. 5º da Lei da Reforma Universitária, por este último estabelecer que a organização e o funcionamento das universidades seriam disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituíssem, mas deveriam ser submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente. Ou seja, tratava-se de uma autonomia relativa, já que as decisões deveriam ser chanceladas por controles externos à universidade.

A nomeação dos reitores e vice-reitores das universidades oficiais também foi objeto de crítica, uma vez que o Art. 16 da Lei nº 5.540 definiu que estes seriam nomeados pelo poder

¹⁴⁴ Durham, Eunice R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. 2003. 42 f. Documento de trabalho, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 03/2003, p. 15.

Executivo, a partir de uma lista de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

Se, por um lado, a extinção das cátedras e a sua substituição pelos departamentos foi vista como algo positivo, por se tratar de uma reivindicação antiga, houve autores que questionaram a simples definição de um único padrão de organização da carreira docente, como Cunha e Góes (2002, p. 84):

“De fato, a maioria dos catedráticos talvez fosse, em 1968, de professores improvisados, estéreis como pesquisadores, hábeis em escolher como assistentes os candidatos mais dóceis do que questionadores, mais medíocres do que inteligentes. No entanto, houve instituições e áreas acadêmicas nas quais o regime de cátedra não impediu – ao contrário, propiciou – o desenvolvimento de padrões elevados de ensino, de pesquisa e de prestação de serviços. (...)

Em contrapartida, o funcionamento do corpo docente em departamentos, mas de um modo tal que não houvesse uma hierarquia do tipo acadêmico (apenas ficando a salarial e a de participação no poder dos órgãos colegiados, quando muito), abriu caminho para o triunfo do individualismo docente, que dificulta ao máximo a formação dos grupos de trabalho, mas induz a emergência dos meros grupos de interesses. Esse padrão de individualismo docente, se não foi premeditado, não deixou de ser aproveitado pela ditadura e seus prepostos, dentro da universidade, para impedir o ingresso e para dispensar os professores considerados ameaçadores à ordem estabelecida. Mais uma vez vemos como a incorporação de uma bandeira progressista pela política educacional da ditadura inverteu a posição, fazendo-a reacionária.”

Apesar de constar na Lei da Reforma Universitária que o corpo discente teria representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos – como era reivindicado historicamente pelos estudantes –, a proporção dessa representação, estabelecida pelo parágrafo 3º do Art. 38 em, no máximo, um quinto do total de membros dos colegiados e comissões¹⁴⁵, foi criticada por não representar a proporção de participação almejada pelo movimento estudantil. Do mesmo modo, foi questionada a colocação dos órgãos de representação discente sob o controle da administração universitária pelos parágrafos 2º, 3º e 4º do Art. 39.

Outros pontos questionados por pesquisadores e intelectuais foram o poder conferido ao Conselho Federal de Educação e o tratamento dispensado à pós-graduação pela Lei nº 5.540.

¹⁴⁵ Conforme havia sido sugerido no Relatório elaborado pelo GT.

No caso da pós-graduação, Florestan Fernandes (1975, p. 227) criticou veementemente as sugestões do GT anteriores à promulgação da Lei da Reforma Universitária. Segundo o sociólogo, ao invés de desenvolver uma concepção correta para os cursos de pós-graduação, que levaria a uma universidade moderna e apta para preencher as funções que lhe cabiam no cenário brasileiro do período, o GT “*preferiu fazer da ‘reforma universitária’ um meio de deprimir e distorcer o funcionamento e o crescimento daquela instituição*”, ao sugerir que os cursos de pós-graduação fossem desenvolvidos em outras instituições e não no interior da própria universidade¹⁴⁶.

4.9.3. A oposição do movimento estudantil à política da ditadura para o ensino superior

Apesar de as críticas de pesquisadores e intelectuais à reforma universitária imposta pelo regime civil-militar serem pertinentes, é a oposição do movimento estudantil ao processo de reformulação do ensino superior que culminou na reforma que interessa à presente Tese, uma vez que é reconhecido o importantíssimo papel desempenhado pelos estudantes – liderados pela UNE e, em alguns momentos, por entidades estaduais – nos debates e nas formulações sobre a reforma universitária na década de 1960, bem como na luta para implementá-la.

Afinal, como já foi dito e demonstrado nos capítulos anteriores, o movimento estudantil teve como bandeira reivindicatória primordial, ao longo dos anos 60, a reforma universitária, definindo, como tática para a sua conquista, a articulação de suas lutas políticas e educacionais e a atuação conjunta com as classes trabalhadoras, de modo a assegurar que essa reformulação ocorresse no bojo de reformas sociais mais amplas. E, a partir desta definição, os universitários atuaram de forma destacada no cenário nacional, tanto produzindo diagnósticos sobre o ensino superior e apontando caminhos para o futuro das universidades brasileiras quanto lutando contra a repressão e defendendo a sua principal bandeira

¹⁴⁶ Florestan estava se referindo à recomendação do GT de criação de Centros Regionais de Pós-Graduação, para promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, já que, na visão dos membros do grupo, as universidades nacionais não dispunham de recursos humanos e materiais suficientes que lhes permitissem criar tais cursos, nos diferentes campos de conhecimento, com o nível de qualidade necessário. Na opinião de Florestan (1975, p. 227), “*no momento em que se deveria preparar e estimular uma diferenciação fundamental da universidade [investindo-se no crescimento e expansão da pós-graduação dentro das escolas superiores], engendra-se um processo burocrático e tecnocrático, que tolhe o salto para a frente*”. Para o sociólogo, a transferência da função de desenvolver a pós-graduação para outros organismos castrava a universidade, já que esta última estava sendo tolhida na realização de suas funções normais em qualquer país civilizado.

reivindicatória em manifestações diversas nas ruas e no interior de suas escolas depois do golpe de 1964.

Além disso, conforme ressalta Cunha (2007, p. 169), o projeto de reforma do ensino superior brasileiro, “*tendo em vista a democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis*” e só veio a ser incorporado pelo Estado quando o movimento pela sua efetivação se intensificou e ela passou a constar no rol das reformas de base. Isso quer dizer que os estudantes foram os primeiros a se concentrarem na tarefa de pensar a universidade e os meios para sua reformulação, antes mesmo dos debates sobre a reforma ganharem amplitude no meio universitário e na sociedade e chamarem a atenção do governo instituído pelo golpe de 1964, que arrebatou essa bandeira, “*redefinindo o seu sentido para torná-la mero apoio à modernização do ensino superior*”.

Isso quer dizer que embora a luta do movimento estudantil não tenha tido condições de evitar que a ditadura tomasse para si e efetivasse, de cima para baixo, a reforma universitária, jamais se poderá negar a importância dos estudantes em todo o processo que culminou nesta reformulação. Portanto, o reconhecimento do pioneirismo do movimento estudantil nos debates e na luta pela construção de um novo modelo para o ensino superior brasileiro ao longo de toda a década de 1960 justifica que se conheça e se dê o devido peso à sua opinião a respeito da política da ditadura para o ensino superior que culminou na reforma universitária de 1968.

Como já foi dito, mesmo depois do golpe de 1964, o movimento estudantil continuou atuante no cenário brasileiro. Após resistir às primeiras investidas do aparato repressivo do regime civil-militar e às tentativas de controle do movimento estudantil por meio da Lei Suplicy, os estudantes, já reorganizados, deram início a uma nova etapa de sua luta pela reforma universitária, colocando-se contra a política da ditadura para o ensino superior.

Assim que tomaram conhecimento do Plano Atcon e dos Acordos MEC-USAID, por exemplo, os estudantes voltaram às ruas em passeata, não só contra a repressão do regime civil-militar ao seu movimento, mas também contra o plano e esses convênios, dando continuidade à articulação de suas lutas políticas e educacionais em defesa de uma reforma

universitária nos moldes definidos pelos documentos oriundos dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária promovidos pela UNE.

Durante o já mencionado 28º Congresso da UNE, realizado em 28 de julho de 1966, o *Plano de Ação* produzido pelos estudantes presentes pedia, dentre outras reivindicações educacionais, a revogação dos Acordos MEC-USAID.

Em janeiro de 1967, a UNE realizou, num convento perto de São Paulo, um Seminário com o objetivo de aprofundar o debate sobre os Acordos MEC-USAID. De acordo com Fávero (1994, p. 67), nesse encontro foi produzido um documento que trazia

“(...) o programa de lutas (com reivindicações de mais verbas para a educação), incluindo sérias denúncias sobre a atuação de organismos norte-americanos na orientação do ensino brasileiro. Entre as denúncias, destacam-se: a transformação das universidades públicas em fundações e sua privatização, a entrega do ensino superior ao controle de capitais estrangeiros. Nas recomendações, é enfatizado o boicote às medidas concretas de aplicação dos acordos e à reforma universitária a ser realizada pelo Governo.”

No *Correio da Manhã*, de 03 de janeiro de 1967 (p. 2), o então presidente da União Metropolitana de Estudantes (UME), Daniel Aarão Reis Filho, reforçou essa busca do movimento estudantil em entender as iniciativas do regime civil-militar no ensino superior brasileiro: *“A UME está estudando as reformas que o Governo pretende impor à Universidade, assim como o Acordo MEC/USAID e o plano Atcon, para saber o que acontecerá aos universitários em 1967”*.

Em 03 de março do mesmo ano, em uma outra notícia com o título “Une denuncia Acordo MEC-USAID”, o *Correio da Manhã* (p. 7) esclarecia as ações da entidade máxima dos estudantes em relação a esses convênios:

“(...) a União Nacional dos Estudantes (UNE) vai publicar um livreto denunciando o acordo assinado entre o Ministério da Educação e a USAID e ‘todas as outras formas de dominação da nossa Universidade pelo imperialismo americano’.
O livreto será distribuído em todas as Universidades brasileiras em data não divulgada para evitar apreensão policial. Com trinta e duas folhas, o livreto já está sendo impresso numa gráfica do interior brasileiro para ser distribuído no Estado do Rio, Guanabara, São Paulo e Minas. Nos demais Estados, a edição será local.”

Na revista *Revisão*, de março de 1967, dedicada aos calouros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o movimento estudantil também criticou os acordos MEC-USAID e destacou a continuidade sua luta em defesa de uma verdadeira reforma universitária. Além disso, sob o título “Os novos donos do ensino”, a Revista esclarecia que eram a reforma universitária e os Acordos MEC-USAID os grandes responsáveis pela agitação no meio estudantil naquele momento. Explicavam, ainda, que esses convênios eram combatidos pelos estudantes pela maneira como foram firmados, ferindo a soberania nacional e deixando os brasileiros de mãos atadas no âmbito educacional. Também denunciaram o Relatório Atcon, que havia sido incorporado pela USAID e propunha a transformação do ensino gratuito em pago, a mudança da universidade pública em fundação privada de modelo empresarial:

“Vejam, colegas, a que ponto chegamos: ao invés de aumentar o âmbito do ensino gratuito, acaba-se com ele. Por isto, combatemos o acordo. Por isto, não concordamos com seus promotores. Por isto, achamos que qualquer intromissão estrangeira no ensino, não só fere a nossa soberania, como também ameaça a própria segurança nacional. A comissão (...) que foi nomeada para estudar e projetar a Reforma Universitária acata muitos pontos deste relatório e, por isto, achamos que todos os universitários devem formar uma ampla frente de luta contra esses ‘donos do ensino’.”

(REVISÃO, 03/1967, p. 34, *apud* SANFELICE, 1986, p. 124)

Em maio de 1967, um novo número da *Revista Revisão* publicou uma Tese da UNE com o título “Seminário da União Nacional dos Estudantes sobre a infiltração imperialista no ensino brasileiro”. Nesta Tese, a UNE esclareceu, em linhas gerais, como se dava essa infiltração imperialista:

“Os pontos essenciais que pretendemos levantar neste trabalho se referem à interferência direta do imperialismo no sistema educacional, orientando-se para a transmissão de uma ideologia classista e alienante. Em suma, um tipo de orientação a serviço de uma ideologia de dominação.”

(REVISÃO, maio de 1967, p. 30, *apud* SANFELICE, 1986, p. 131)

Após fazer uma ampla análise da infiltração imperialista no Brasil e, sobretudo, na educação nacional, a UNE definiu um programa mínimo de lutas para o movimento estudantil no âmbito do ensino superior, sendo que o primeiro deles tratava, especificamente, dos Acordos MEC-USAID e de todas as demais iniciativas norte-americanas no País:

“1) Denúncia do acordo MEC-USAID, do plano Atcon e de todos os instrumentos de infiltração no sistema de ensino. A luta contra esses instrumentos da ditadura e do imperialismo não deve ter um simples caráter de denúncia, mas deverá, inclusive, materializar-se no boicote à sua

aplicação, e manifestações contra organismos implicados e contra o pessoal técnico estrangeiro encarregado de sua efetivação.”

(REVISÃO, maio de 1967, p. 45, *apud* SANFELICE, 1986, p. 134)

Entre os dias 13 e 15 de junho, a União Metropolitana dos Estudantes (UME) realizou um Seminário regional, no Rio de Janeiro, com o tema “Imperialismo, MEC-USAID”. Ao final do encontro, a UNE distribuiu uma edição especial do seu jornal *O Metropolitano*, contendo os acordos e todas as teses e recomendações aprovadas pelos estudantes no Seminário. Fávero (1994, p. 68) explica qual foi a principal finalidade deste Seminário:

“(...) realizar estudo crítico sobre os acordos, relacionando a política educacional do governo à política geral do País, de forma a abrir, de imediato, espaço para estudo dos documentos em questão e, a longo prazo, para análise de outros aspectos da realidade brasileira. Com a mesma finalidade, também é recomendada a organização de grupos permanentes de estudo dentro das turmas e das faculdades, objetivando o conhecimento e a discussão sobre essas questões, como também o encaminhamento de formas de superação de problemas relacionados com a universidade.”

Em agosto de 1967, foi realizado o 29º Congresso da UNE, em Valinhos/SP, onde foi produzida a “Carta Política” da UNE, que, além de outros temas, dedicou-se à crítica e à contestação aos Acordos MEC-USAID, bem como reforçou a continuidade da articulação entre as lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa de uma verdadeira reforma universitária:

“A condução da luta reivindicatória, articulada com a luta política, permitirá ao movimento estudantil se fortalecer em suas bases. O XXIX Congresso Nacional dos Estudantes fez uma análise crítica do Movimento Estudantil até hoje. A luta contra a Lei Suplicy, as manifestações em todo o país em 1966 e 1967, a campanha de anulação do voto em 1966, a luta atual contra o acordo MEC-USAID são marcos importantes desse avanço. Nossa prática tornou cada vez mais claro o caráter de classe da ditadura. Nossa prática provou que não é possível qualquer conciliação e que a luta contra a ditadura e o imperialismo é condição necessária para a organização independente do povo (...).”

(UNE. Carta Política, 2 de agosto de 1967, *apud* SANFELICE, 1986, p. 137)

No final da *Carta Política*, a UNE estabeleceu um Programa para orientar as lutas dos estudantes a partir daquele momento. No seu terceiro item, constavam as estratégias de luta que seriam adotadas em relação aos acordos MEC-USAID, bem como a outras medidas que vinham sendo implementadas pelo regime civil-militar no ensino superior brasileiro:

“(...) 3 – Luta contra o acordo MEC-USAID, a reforma universitária da ditadura, privatização das universidades, transformação em fundações,

entrega do ensino ao controle de capitais estrangeiros. Denunciar todas essas medidas de adequação da Universidade aos interesses do imperialismo e a extinção da gratuidade do ensino. O boicote às medidas concretas de aplicação do Acordo MEC-USAID e da reforma da ditadura (...)."

(UNE. Carta Política, 2 agosto de 1967, *apud* SANFELICE, 1986, p. 138)

Em relação à intenção, anunciada pelo governo no início de 1966, de extinguir a gratuidade nas escolas federais para alunos que dispusessem de recursos para financiar seus estudos, o movimento estudantil também foi combativo, manifestando-se terminantemente contra a cobrança de anuidades. No *Plano de Ação* produzido durante o 28º Congresso da UNE, os estudantes apresentaram suas reivindicações no âmbito educacional, dentre as quais, constava o posicionamento contra a transformação das universidades federais em fundações particulares e a defesa da escola pública e gratuita.

Segundo Fávero (1994, p. 64 e 65), a reação do movimento estudantil ao pagamento de anuidades não era relativa ao valor a ser pago, mas sim uma questão de princípios. Afinal, desde os debates sobre a LDB, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, os jovens defendiam a escola pública, gratuita e a democratização da universidade, portanto, viam, na iniciativa do regime civil-militar, “*uma forma de privatizar a universidade pública e torná-la cada vez mais frequentada por elementos provindos das classes sociais mais abastadas*”.

Após os estudantes se manifestarem contra a cobrança de anuidades, o *Jornal do Brasil* de 17 de setembro de 1966 (Primeiro Caderno, p. 4) divulgou as palavras do então ministro da Educação, Moniz de Aragão, “*reafirmando que a posição do governo federal, cuja filosofia repelia a adoção da gratuidade de ensino, era irreversível*”. Mas, apesar da afirmação do ministro, os estudantes não arrefeceram. Na revista *Revisão* de março de 1967, o movimento estudantil voltou a criticar a cobrança de anuidades, explicando aos calouros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP que se tratava de uma recomendação do Plano Atcon – incorporada pelos técnicos da USAID, aos quais o governo brasileiro havia entregado as rédeas do planejamento do ensino superior nacional – e que deveria ser amplamente combatida pelos estudantes brasileiros.

Em outro número da revista *Revisão*, de maio do mesmo ano, a UNE estabeleceu um “Programa Mínimo” de lutas, e a cobrança de anuidades foi novamente atacada pelos estudantes: “(...) *III – Luta pela gratuidade de ensino em todos os níveis – tendo em vista o fato de através dela levantarmos pontos comuns de reivindicações com as classes trabalhadoras*”¹⁴⁷.

Do mesmo modo, na *Carta Política* da UNE, resultante do 29º Congresso, os jovens estabeleceram um programa para o movimento estudantil que também incluía a luta contra a extinção da gratuidade do ensino, evidenciando que os jovens universitários estavam sempre atentos às ações do governo no âmbito do ensino superior e se mantinham firmes em sua luta articulada em defesa da reforma universitária.

Quando o governo decidiu realizar a reformulação das universidades federais no final de 1966, o movimento estudantil, novamente, colocou-se contra, sobretudo em relação à fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Um texto da UNE divulgado no primeiro semestre de 1968 abordou criticamente essa questão, relacionando-a aos interesses do setor privado e do governo, que desejava controlar a oposição estudantil nas universidades:

“O primeiro decreto referente explicitamente à reforma universitária (Decreto-lei 53/66, LAC) foi o que prescrevia o desmembramento das faculdades de filosofia em institutos centrais. Faltam ainda dados para uma interpretação mais segura dos objetivos e consequências dessa medida. À primeira vista vê-se que, no processo de transformação estrutural das universidades, visando subordiná-las às grandes empresas, o desmembramento das filosofias separaria cursos prioritários para um investimento maciço (Física, Química etc.) dos cursos não prioritários para o ‘desenvolvimento’ (Ciências Sociais, História etc.). Os recursos das empresas seriam canalizados para os cursos formadores de técnicos segundo suas necessidades e não para faculdades de filosofia do tipo antigo, inadequadas aos interesses dos monopólios. Por outro lado, observa-se também, que, no conjunto do movimento estudantil brasileiro, as faculdades de filosofia destacam-se por sua participação política. O desmembramento atende à necessidade que tem o governo de frear o avanço político do movimento estudantil.”

(UNE, 1968, *apud* CUNHA, 1988, p. 84)

Fato é que, ao longo de todo o processo que culminou na reforma universitária de 1968, o movimento estudantil se manifestou contra as iniciativas adotadas pelo regime civil-militar no

¹⁴⁷ REVISÃO, maio de 1967, p. 45, *apud* SANFELICE, 1986, p. 134.

ensino superior, mesmo com a manutenção das perseguições e da repressão aos estudantes, e continuou defendendo a realização de uma reforma universitária nos moldes dos documentos elaborados durante os Seminários Nacionais de Reforma Universitária promovidos pela UNE nos primeiros anos da década de 1960.

Na *Declaração de Princípios* elaborada durante o 28º Congresso da UNE, por exemplo, ficam evidentes as razões pelas quais o movimento estudantil se opunha à política da ditadura para o ensino superior e, portanto, à reforma universitária imposta pelo regime civil-militar. Afinal, além de explicarem que a verdadeira reforma universitária deveria “*abrir as portas da Universidade ao povo brasileiro sem distinção de classes*” e pressupor uma “*modificação das estruturas econômicas e sociais do país*”, os estudantes afirmaram que os problemas brasileiros e, sobretudo das universidades brasileiras, só poderiam ser solucionados por um “*Governo representativo das forças populares*” (UNE, 1966, *apud* SANFELICE, 1986, p. 110).

Como se observa, a *Declaração de Princípios* não só demonstra que os estudantes mantiveram, depois do golpe de 1964, as definições que nortearam a sua luta pela reforma universitária nos primeiros anos da década de 1960¹⁴⁸, como também esclarece pelo menos três razões que justificam a sua oposição às iniciativas do regime civil-militar no ensino superior. Afinal, o movimento estudantil deixava claro, neste documento, que não aceitaria uma reforma que: não democratizasse, verdadeiramente, as universidades brasileiras; fosse dissociada das transformações também necessárias no âmbito socioeconômico; e, muito menos, fosse promovida por um governo ditatorial.

A oposição do movimento estudantil à reforma universitária promovida pelo regime civil-militar em 1968 se deu, portanto, em primeiro lugar, pelo fato de a reforma ter sido promovida por um regime de exceção, o que era condenado pelos estudantes mesmo antes do golpe de 1964, conforme se observa na *Declaração da Bahia*, no subitem “Na Política Internacional” do tópico “Realidade Brasileira”, no qual os jovens destacaram o seu repúdio a

¹⁴⁸ Essas definições, conforme já demonstrado no Capítulo II e reforçado neste Capítulo, são oriundas dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária, promovidos pela UNE em 1961 (Salvador/BA), 1962 (Curitiba/PR) e 1963 (Belo Horizonte/MG) e do documento *Luta Atual pela Reforma Universitária*, de 1963.

todas as formas de ditadura¹⁴⁹. Mas não são só os documentos elaborados nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária da UNE que comprovam esse posicionamento. As inúmeras manifestações realizadas pelo movimento estudantil de luta contra a ditadura, sobretudo nos anos 1966, 1967 e 1968 também fortalecem o repúdio dos estudantes a qualquer regime de exceção e, portanto, às iniciativas deste tipo de governo no âmbito educacional.

Em segundo lugar, a oposição do movimento estudantil à reforma universitária promovida pelo regime civil-militar é uma questão de conflito entre os projetos idealizados pelos estudantes nos primeiros anos da década de 1960 e aqueles efetivamente implantados pelo governo. Afinal, como já foi dito, os jovens defendiam uma reforma universitária que fosse parte das transformações sociais e econômicas a serem implementadas no País e se viabilizasse com a participação das classes trabalhadoras, mas a ditadura, ao contrário, impôs uma reforma que, além de ter sido construída a partir de um debate fechado, era dissociada dessas transformações e colocava as universidades brasileiras a serviço do modelo de desenvolvimento econômico do governo; modelo este cujo caráter desenvolvimentista era criticado pelos estudantes nos documentos oriundos dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária da UNE.

Dito isso, partir-se-á para apresentação das principais razões de conflito entre o projeto de reformulação do ensino superior brasileiro defendido pelo movimento estudantil e implementado pelo governo.

No *Correio da Manhã* de 2 de outubro de 1966, é possível encontrar dois pontos causadores desse conflito¹⁵⁰. A matéria destaca que apesar de o governo ter incorporado algumas reivindicações antigas do movimento estudantil em sua reforma universitária¹⁵¹, os estudantes não iriam se confundir e arrefecer seus ânimos na luta por uma verdadeira reformulação da

¹⁴⁹ UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 15.

¹⁵⁰ Vale ressaltar que, neste tópico da Tese, serão analisados apenas os principais pontos de discordância entre o movimento estudantil e a ditadura no que se refere à reformulação do ensino superior brasileiro.

¹⁵¹ A extinção da cátedra e a substituição por departamentos, bem como a instituição do tempo integral são algumas das reivindicações feitas pelos estudantes incorporadas pela reforma universitária do regime civil-militar.

universidade. Além disso, expôs a opinião do movimento estudantil a respeito da reforma que estava sendo colocada em prática pela ditadura:

“A Reforma Universitária proposta pelo governo – segundo o vice-presidente da UNE¹⁵² – é uma porta aberta à entrega do ensino universitário brasileiro aos interesses estranhos ao País.

A Reforma vai levar à privatização gradativa do ensino e transformar as Universidades em fundações.

‘É óbvio – disse – que por mais que queira, o empresariado nacional não tem condições para financiar essas fundações. Virá então o capital estrangeiro, acenando com sua riqueza, desinteressadamente. A forma de controle dessas fundações tem exemplos práticos no Brasil. A Fundação Getúlio Vargas – explicou – tem um Conselho de Doadores, com amplos poderes de ingerência na sua administração e, por extensão, no seu ensino. Esses doadores são, na sua esmagadora maioria, estrangeiros’.

O controle das Universidades brasileiras, uma vez privatizadas, se daria da mesma forma, como acredita o vice-presidente da UNE, que acha que o financiador terá que tirar benefícios de seus investimentos.

‘Os benefícios que se possam tirar do ensino residem na formação de técnicos e cientistas. Essa formação – conseguida graças ao capital estrangeiro (USAID, Aliança para o Progresso) deverá ser orientada no sentido do interesse estrangeiro. Do contrário, não haveria investimentos nas Fundações’.”

(Correio da Manhã, 2/10/1966, Primeiro Caderno, p. 9)

No trecho supracitado, já se percebe, portanto, dois dos pontos de conflito entre o projeto de reforma universitária do movimento estudantil e o do regime civil-militar: a interferência estrangeira, sobretudo norte-americana, no ensino superior brasileiro e a transformação das universidades em fundações.

Já foi demonstrado, em várias partes desta Tese, que o movimento estudantil não só era contra a intervenção dos Estados Unidos no Brasil e no ensino superior brasileiro como também se opunha à aplicação de modelos norte-americanos nas universidades.

Na *Declaração da Bahia*, os estudantes criticaram, em vários momentos, a interferência estrangeira no Brasil, principalmente a norte-americana, como, por exemplo, na seguinte passagem do tópico “Realidade Política – Situação Internacional”:

“O Brasil, dentro do contexto internacional, de colônia portuguesa passou para a dominação econômica imposta de início pela Inglaterra, e logo a seguir, pelos Estados Unidos da América do Norte, sob a qual permanece até hoje, apesar de sua ilusória independência política.

¹⁵² O estudante mencionado na matéria era Antônio Louzado, na época, vice-presidente da UNE para Assuntos Assistenciais.

Todos os setores da nossa realidade política estão extremamente envolvidos pela grande potência da América do Norte, especialmente as nossas forças armadas, que a todo momento fazem concessões políticas e mesmo territoriais ao Departamento de Estado norte-americano.

O povo brasileiro, no entanto, apesar dos compromissos de seus dirigentes, irmana-se com os povos que lutam pela sua independência política e econômica, buscando a sua autodeterminação.”

(UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 10)

Já na *Revista Revisão* de março de 1967, o movimento estudantil se pronunciou em relação à intervenção norte-americana especificamente no âmbito educacional:

“(...) é no Setor da Educação que se travaram e ainda hoje se travam as nossas principais batalhas. Chegamos à conclusão de que era necessário encetar uma luta pela Reforma Universitária, partindo do fato da Universidade brasileira não atender às exigências da nação, tanto qualitativa, como quantitativamente. Não uma Reforma como a que agora nos querem impingir, entregando o ensino à USAID, mas uma reforma real e profunda, realizada por especialistas nacionais, e de acordo com as nossas necessidades, de país em fase de desenvolvimento.”

(REVISÃO, 03/1967, p. 29 e 30, *apud* SANFELICE, 1986, p. 123)

Como se vê, a expectativa do movimento estudantil era de que a reforma universitária deveria ser elaborada por especialistas brasileiros, e não pelos norte-americanos. Ainda na mesma edição da revista, os estudantes declararam que essa influência externa deveria ser fortemente combatida pelos universitários, pois feria a soberania nacional, colocando o povo brasileiro de mãos atadas no que dizia respeito ao setor educacional e cultural. Daí eles se oporem à reforma universitária promovida pela ditadura, já que esta última se fundamentou, em grande medida, nas recomendações dos acordos MEC-USAID e do Relatório Atcon, incorporadas no Relatório do GT da Reforma Universitária.

No caso da transformação das universidades em fundações, pode-se dizer que o movimento estudantil mudou de opinião. Apesar de, na matéria do *Correio da Manhã* de 2 outubro de 1966 e na *Revista Revisão* de maio de 1967, os estudantes terem criticado essa definição – que já constava na LDB de 1961 e foi incorporada também na Lei da Reforma Universitária de 1968 –, tanto na *Declaração da Bahia* quanto na *Carta do Paraná* encontra-se trechos nos quais eles se pronunciavam favoravelmente à constituição das universidades em fundações, afirmando, inclusive, que este regime tendia a “*garantir, pelo menos financeiramente, bastante autonomia às universidades*” (UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 64). Pode-se concluir,

portanto, que a evolução da concepção dos estudantes a respeito da reforma universitária fez com que houvesse uma mudança de visão em relação às fundações.

O tecnicismo das iniciativas do regime civil-militar no ensino superior também foi objeto de críticas do movimento estudantil, que já o condenava mesmo antes do golpe de 1964, conforme trecho extraído da Carta do Paraná (UNE, 1962, p. 47):

“A teoria burguesa de reforma universitária, atuando de acordo com os pontos de vista e interesses desta classe, pretende fazer da universidade um instrumento de formação de operários qualificados que iriam trabalhar (e alienar as suas mais-valias) em suas fábricas, ou em serviços do interesse desta mesma classe. Daí a intensidade com que essa teoria exige uma total tecnicização do ensino e, infelizmente, estudantes sérios, mas desavisados, se engajam nesta reivindicação desumanizante, concedendo primazia à instalação de escolas técnicas como a de engenharia, sobre o pretexto de criar universidades para o ‘desenvolvimento’. Mas resta saber que desenvolvimento é este. Irá ele se efetuar dentro dos quadros das relações de exploração capitalista? A fim de contrastar com o ‘beletrismo’ da velha universidade, essa teoria postula um ‘tecnicismo pragmático’, isto é, uma integral alienação do homem às pequenas especialidades práticas de interesse da burguesia, nos moldes das teorias pedagógicas ‘instrumentalistas’ em voga. Mas, ao assim proceder, entifica a técnica, faz dela um ‘fetiche’, um instrumento autômato e dependente. Os homens que se tecnizam tornam-se autômatos, perdem a visão do conjunto da sociedade, fazendo de sua ‘práxis’ produtiva (de seu trabalho), algo exterior, individualizado, mecânico. O homem volta a se alienar, torna-se um especialista de alguma subespecialidade, deixa de ser homem para ser máquina ou escravo dela; é para essa direção (vide exemplo dos Estados Unidos) que conduzirá fatalmente este furor de técnica que domina o pensamento reformista burguês.

Na *Revista Revisão* de maio de 1967, os universitários voltaram a criticar o tecnicismo, ressaltando que as políticas do governo não consideravam as bases culturais do ensino brasileiro, mas, ao contrário, visavam, apenas, a eficiência deste ensino, com a formação de *“profissionais operacionais e vinculados ao status quo, isto é, quadros técnicos para o desenvolvimento capitalista sob a orientação do imperialismo”* (REVISÃO, 05/1967, p. 30 a 42, *apud* SANFELICE, 1986, p. 132). Nesse sentido, pode-se afirmar, também, que o movimento estudantil era contra a adoção de um modelo empresarial nas universidades; modelo este que visava a eficiência, a produtividade, a participação do empresariado na administração universitária e fora defendido em vários encontros sobre o ensino superior promovidos pela ditadura e nos diversos diagnósticos que embasaram a reforma imposta pelo governo em 1968.

A democratização das universidades brasileiras foi uma das primeiras bandeiras defendidas pelo movimento estudantil no fim dos anos 50 e início dos anos 60 e, portanto, era considerada um dos pontos de honra a ser solucionado pela reforma universitária. No tópico “A Universidade no Brasil” da *Declaração da Bahia*, os estudantes evidenciavam esse posicionamento, pois, além de reconhecerem a universidade como um privilégio, defendiam que a reforma universitária tinha, entre outras diretrizes, a missão de democratizar o ensino, “*dando a todos condições de acesso à educação, em todos os graus*” (UNE. Declaração da Bahia, 1961, p. 20).

A partir dessa definição, os estudantes tinham, portanto, outra razão para se opor à reformulação promovida pela ditadura. Afinal, o governo não havia considerado esse aspecto, conforme afirmava o vice-presidente da UNE na época, Luís Machado, no *Correio da Manhã* de 4 de maio de 1968 (p.1):

“O sentido da Reforma Universitária proposta pelo Governo, a partir dos acordos MEC-USAID, dos cortes de verbas e da limitação do número de vagas, cobrança de anuidades e transformação das universidades em fundações, é o de elitizar cada vez mais as universidades.”

Assim como o corte de verbas, a limitação do número de vagas nas universidades, destacada na fala de Luís Machado, era outra razão para o movimento estudantil discordar da reforma universitária promovida pela ditadura. Afinal, conforme divulgado no *Correio da Manhã* de 10 de dezembro de 1968 (Primeiro Caderno, p. 6), havia menos de 70 mil vagas disponíveis para os 202 mil candidatos ao ensino superior em 1969, ou seja, uma conta que não fechava, quando o problema dos excedentes atingia níveis alarmantes no País.

A questão da representação discente na estrutura administrativa das universidades foi outro ponto de discordância entre o movimento estudantil e o governo no que tange à reforma universitária. Afinal, a Lei 5.540 estabeleceu a participação dos estudantes na proporção máxima de um quinto, apesar de a reivindicação dos estudantes ser de, no mínimo, um terço, conforme exposto no documento “UNE: Luta atual pela Reforma Universitária” (UNE, 1963, p. 118): “*A participação estudantil nos órgãos colegiados: - Propõe-se que ela seja, no mínimo, de um terço*”.

Em relação ao processo de eleição dos reitores das universidades brasileiras, os estudantes, novamente, tinham uma proposta divergente daquela definida pelo regime civil-militar e implementada pela Lei da Reforma Universitária de 1968, com base na LDB de 1961. Na *Declaração da Bahia* (UNE, 1961, p. 31), por exemplo, o movimento estudantil rejeitou a indicação do reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo:

“O I SNRU rejeita este item, pois deve ser a congregação, formada de professores, alunos e profissionais – na proporção de 40%, 30% e 20% respectivamente – que elegerá o reitor, nomeado pelo Presidente. Não concorda o I SNRU com a lista tríplice.”

Na *Carta do Paraná* (UNE, 1962, p. 65), novamente, os universitários rejeitaram este modelo de escolha do reitor:

“Em relação ao problema de indicação do reitor mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo Governo, nas universidades oficiais, rejeitamos tal proposta (art. 80, § 2. letra b), pois deve ser a Congregação, formada de professores, alunos e profissionais, que elegerá o reitor a ser nomeado pelo presidente. Além do mais, o reitor não deverá ser conduzido por mais de uma vez quanto à autonomia didática.”

Pode-se afirmar que o grau de autonomia universitária estabelecido pela Lei nº 5.540 também foi questionado pelo movimento estudantil, já que a referida Lei reproduzia, praticamente na íntegra, os textos da LDB de 1961 referentes à autonomia; textos estes que foram criticados e refutados pelos estudantes, conforme consta na *Carta do Paraná* (UNE, 1962, p. 63):

“Em termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vemos assegurada, no artigo 80¹⁵³, a ‘autonomia administrativa, didática, financeira e disciplinar a ser exercida na forma de seus estatutos’. Apesar disso, pouco depois o art. 84¹⁵⁴ traça uma limitação não só nos setores de exercício da autonomia, mas nela mesma, concedendo ao CFE o poder de suspender, por tempo indeterminado, a autonomia de qualquer universidade por infringência da referida Lei ou dos próprios Estatutos.”

Como se vê, os estudantes eram contra as limitações impostas à autonomia universitária pela LDB e, conseqüentemente, pela Lei da Reforma Universitária de 1968 que as incorporou.

¹⁵³ O Art. 80 da LDB de 1961 foi reproduzido, praticamente com o mesmo texto, no Art. 3º da Lei da Reforma Universitária: “As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos”.

¹⁵⁴ O Art. 84 da LDB, por sua vez, foi reproduzido integralmente no Art. 48 da Lei nº 5.540: “O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade, por motivo de infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Diretor ou Reitor pro tempore”.

Para eles, a redação mais adequada para a questão da autonomia estava presente no projeto anterior da LDB, de 1960, pois *“não colocava a autonomia da universidade pendente de seus próprios estatutos”*. Na opinião dos universitários, isso era uma inversão, já que os estatutos é que deveriam se pautar numa lei e no princípio de autonomia e não o contrário (UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 63 e 64).

Além de criticar as iniciativas do governo que levavam à “privatização das universidades” – como era o caso da transformação destas últimas em fundações –, o movimento estudantil também contestou o crescimento da influência da iniciativa privada no ensino superior, com base na seguinte visão:

“O Estado subvenciona as escolas particulares, dotando-as de verbas polpudas para a sua manutenção e ampliação; entretanto, apesar do apoio estatal, retirado do povo brasileiro, estas escolas fazem discriminações e mantêm um caráter seletivo que impedem o ingresso daqueles menos favorecidos. Em grande parte orientadas pelos interessados na manutenção do atual sistema social, estas escolas tornam-se um quisto social e fator de alienação da realidade nacional de uma maneira mais acentuada que as escolas públicas.”

(UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 59)

Desde o final da década de 1950, os universitários defendiam a escola pública e gratuita e, portanto, não aceitavam os privilégios crescentes concedidos pelo governo à iniciativa privada no âmbito educacional. Na opinião dos estudantes, o Estado deveria ser impedido *“de manter compromisso de subvenção das escolas privadas”* e aquelas que não tivessem condições de manter um padrão razoável de ensino, *“dependendo continuamente da concessão de verbas”*, deveriam *“ser transformadas em escolas públicas”* (UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 60).

A questão dos exames vestibulares pode ser considerada outro ponto de discordância entre o movimento estudantil e o regime civil-militar em matéria de reforma universitária. Para os estudantes, o vestibular deveria ser suprimido, considerando *“as falhas gritantes em sua estrutura”* e o fato de realizar, principalmente, *“uma seleção socioeconômica”* (UNE. Carta do Paraná, 1962, p. 74). No entanto, o governo não atendeu a esta reivindicação, tornando, na Lei da Reforma Universitária de 1968, o vestibular unificado.

A Lei da Reforma Universitária também estabeleceu controles às entidades estudantis em seu Art. 39, o que, invariavelmente, não poderia ser aceito pelo movimento estudantil, que tanto

lutou pela liberdade de funcionamento e de atuação dessas organizações. Haja vista a luta empreendida pelos estudantes contra a Lei Suplicy. Portanto, este pode ser considerado mais um ponto de conflito entre o movimento estudantil e a ditadura no que tange à reforma universitária.

Como já foi dito, algumas mudanças reivindicadas historicamente pelo movimento estudantil foram apreciadas e atendidas pela reforma universitária promovida pelo regime civil-militar, tais como a extinção da cátedra e substituição por departamentos; a instauração do regime de tempo integral; e a divisão curricular em dois ciclos, um básico e um profissional. Embora o governo tenha considerado também a reivindicação de representação discente nos órgãos colegiados das universidades, esta não era aceita pelos jovens porque não foi definida na proporção por eles almejada.

Apesar de o regime civil-militar ter atentado para algumas das reivindicações estudantis na elaboração da reforma universitária, os estudantes se mantiveram firmes na oposição à política implementada pela ditadura no ensino superior, pelas razões mencionadas anteriormente e também por conta da forma antidemocrática pela qual o projeto de reforma foi construído, conforme aponta matéria do *Correio da Manhã* de 1 de novembro de 1968 (Primeiro Caderno, p. 8):

“Reuniram-se dirigentes do MEC, reitores e catedráticos para reformar o ensino universitário no Brasil. Não se ouviu a opinião do Corpo Docente, pelo menos de sua parte mais representativa, aquela que mais de perto convive e, portanto, sente os problemas dos estudantes. Ficou de fora o grupo de professores que idealiza e realiza pesquisas, apesar de todas as dificuldades.”¹⁵⁵

Resumindo, para o movimento estudantil, a reforma universitária não poderia ser aceita, em primeiro lugar, porque fora elaborada por um regime de exceção, não representativo do povo brasileiro; em segundo lugar, porque se distanciava dos projetos, reivindicações e modelos idealizados pelos estudantes; e, em terceiro lugar, porque já nascera ultrapassada, não acompanhando as transformações sociais, culturais e econômicas do País. No *Correio da*

¹⁵⁵ Embora o governo tenha convidado dois estudantes para participar do GT da Reforma Universitária, conforme foi abordado neste Capítulo, a participação estudantil no debate e na formulação da reforma também não pode ser considerada, primeiro, porque os dois estudantes se recusaram a fazer parte deste processo e segundo, porque a proporção dessa representação não era encarada como ideal pelo movimento estudantil.

Manhã de 23 de agosto de 1968 (Primeiro Caderno, p. 13), os jovens expõem claramente este posicionamento de negação à reformulação promovida pela ditadura no ensino superior brasileiro:

“Os presidentes da Frente Unida dos Estudantes do Calabouço e do Diretório Acadêmico da Escola de Química da UFRJ, respectivamente, Elinor Brito e Jean Marc Weig, denunciaram, ontem, o malogro da Reforma Universitária proposta pelo Governo através do Grupo de Trabalho constituído pelo marechal Costa e Silva, frisando que ‘a política educacional consubstanciada no Relatório daquele GT não servirá aos estudantes’.”

Ora, considerando que os debates a respeito da reforma universitária nasceram nos meios estudantis, onde, como se viu ao longo desta Tese, era considerada uma bandeira de luta prioritária, torna-se possível compreender as razões dos estudantes para negarem a reformulação do ensino superior imposta pelo regime civil-militar, já que, este último, de acordo com Sanfelice (1986, p. 170) *“apressou-se em fazer a Reforma Universitária, mas para objetivos e por caminhos com os quais o movimento estudantil liderado pela UNE proclamou não concordar”*.

Enfim, para os estudantes, assim como para Florestan Fernandes e outros professores universitários¹⁵⁶, não era possível acatar uma reforma universitária antidemocrática em sua formulação e conteúdo, voltada para a manutenção da hegemonia dos grupos que subiram ao poder com o golpe de 1964 e que, portanto, não representava os anseios daqueles que lutaram para efetivá-la.

Embora o movimento estudantil não tenha obtido sucesso em sua resistência à reforma universitária do regime civil-militar, deve ser reconhecido o seu protagonismo na luta em defesa da reformulação do ensino superior. Afinal, foi essa luta incansável, realizada ao longo de toda a década de 1960, que chamou a atenção do governo para a questão, conforme foi destacado pelo *Correio da Manhã* de 1 de novembro de 1968 (Primeiro Caderno, p. 8):

“As manifestações estudantis têm a seu favor lembrar ao Governo que a universidade existe e que se faz necessário tomar uma atitude mais decente

¹⁵⁶ No *Correio da Manhã* de 15 de outubro de 1968 (Primeiro Caderno, p. 11), docentes de São Paulo e do Rio de Janeiro, que se reuniram no I Fórum de Professores Universitários e Secundários, entre 11 e 13 de outubro, posicionaram-se contra a reforma universitária imposta pela ditadura, utilizando também estes argumentos. Por essa razão, optou-se por dizer que “outros professores universitários” corroboravam a opinião dos estudantes e de Florestan Fernandes.

para com o ensino. Chegou-se a um ponto tal, que essas manifestações, por incrível que pareça, foram o único meio capaz de sensibilizar o Governo. O fato é que a tão decantada Reforma Universitária só passou a ser considerada como uma necessidade premente e inadiável, a partir dessas manifestações.”

Apesar de críticas terem sido feitas às formulações do movimento estudantil a respeito do que seria uma reforma universitária ideal para o Brasil, não se pode deixar de dar o devido valor a estas concepções, já que os jovens fizeram um grande esforço para se aprofundarem no conhecimento dos problemas do ensino superior à luz da realidade brasileira, procurando desenvolver análises e diagnósticos sobre a universidade a partir de sua inserção no processo histórico, social e político de seu tempo. Sem contar a tentativa dos estudantes de estabelecer uma aliança com as classes trabalhadoras, com o intuito de viabilizar a reforma universitária como parte das reformas de base, inserindo, assim, proletários e camponeses no debate sobre a reformulação do ensino superior brasileiro.

Do mesmo modo, não se deve menosprezar, ou reduzir a relevância, da luta empreendida pelos estudantes em busca da implementação de uma verdadeira reforma universitária, porque, em primeiro lugar, essa luta foi de suma importância para chamar a atenção do governo, da sociedade e, inclusive, de integrantes da comunidade universitária, para os problemas a serem enfrentados no âmbito do ensino superior brasileiro, e, em segundo lugar, porque foi uma luta travada às custas de muito sofrimento e muitas perdas, por conta da repressão que se abateu sobre esses jovens.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa tratou da importância do movimento estudantil no debate sobre o ensino superior, bem como da evolução de seu projeto de reformulação das universidades brasileiras, comprovando a tese de que, na década de 1960, o movimento estudantil atuou, primordialmente, em defesa da reforma universitária, orientado por uma diretriz de articulação de suas lutas políticas e educacionais, conforme definido pela UNE nos documentos oriundos dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária realizados em 1961, 1962 e 1963.

A escolha do tema se deu, em primeiro lugar, por conta da constatação de que os autores que abordaram a história do movimento estudantil, ao falarem da luta empreendida por estes em defesa da reforma universitária, apenas a tratam como mais uma das lutas travadas pelos estudantes, sem considerar, portanto, que a reformulação do ensino superior brasileiro foi, na verdade, a bandeira reivindicatória prioritária dos jovens universitários ao longo de toda a década de 1960. Em segundo lugar, optou-se por essa análise porque, mesmo os autores que reconheceram a importância da luta estudantil pela reforma universitária não consideraram que ela se processou fundamentada na diretriz de articulação das ações políticas e educacionais dos estudantes, para que esta reformulação ocorresse no bojo das demais reformas necessárias na sociedade. E, por fim, a decisão de abordar esta temática foi fruto da leitura dos documentos e demais materiais produzidos pelo movimento estudantil, que evidenciaram ter sido a reforma universitária a principal luta travada pelos estudantes nos anos 60.

Desse modo, a intenção da presente pesquisa foi acrescentar não só ao estudo sobre o movimento estudantil mas também à análise do ensino superior brasileiro, uma nova perspectiva, ainda não abordada pelos autores e pesquisadores dedicados a ambos os temas. Para isso, a Tese foi dividida em quatro capítulos, sendo que cada um deles tratou, especificamente, de uma fase da luta dos universitários em defesa da reformulação do ensino superior brasileiro, no sentido de demonstrar que os estudantes atuaram, primordialmente, em

defesa da reforma universitária, ao longo de toda a década de 1960, orientados pela articulação de suas lutas políticas e educacionais.

No primeiro capítulo, a intenção foi mostrar que a luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária encontrava-se, no período entre a criação da UNE (1937) e a retomada da entidade por estudantes progressistas (1956), em estágio embrionário, não sendo, portanto, considerada uma bandeira reivindicatória prioritária. Afinal, apesar de terem dado início ao debate sobre os problemas do ensino superior em 1938, durante o II Conselho Nacional de Estudantes, a atuação dos estudantes nesse período se voltou mais para questões sociais, políticas e econômicas, das quais foram destacadas neste capítulo: a luta contra o fascismo e pelo fim do Estado Novo; a luta em defesa do petróleo nacional; a luta contra o fechamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB); e a luta contra o aumento da passagem de bonde no Rio de Janeiro.

Além disso, mostrou-se neste capítulo que, entre 1950 e 1956, houve uma ascensão de estudantes de direita na UNE¹⁵⁷, o que, certamente, comprometeu não só o avanço das lutas políticas que estavam sendo travadas pelo movimento estudantil no âmbito nacional, como também a sua luta pela reforma universitária. Isso porque os estudantes de direita, financiados pelo Departamento de Estado norte-americano, estavam mais preocupados em obter vantagens pessoais do que em dar continuidade às lutas anteriormente empreendidas pelos estudantes progressistas.

Ora, se a reforma universitária ainda não era a luta prioritária do movimento estudantil entre 1937 e 1956, tampouco estavam articuladas as suas ações políticas e educacionais para viabilizá-la, conforme se demonstrou, também, no primeiro capítulo. Os próprios estudantes, no documento “UNE: Luta Atual pela Reforma Universitária”, de 1963, ao fazerem uma análise crítica de sua atuação neste período, corroboram essa visão, afirmando que, num primeiro momento, as reivindicações educacionais e a luta política estavam presentes, simultaneamente, mas sem a necessária articulação.

¹⁵⁷ Vale lembrar, entretanto, que, entre 1954 e 1955, a UNE foi assumida por estudantes progressistas, quase que de maneira acidental, já que o candidato eleito à presidência da entidade foi indicado pela direita, mas se recusou a efetivar os planos desta última.

O segundo capítulo teve suma importância para comprovar a tese de que a reforma universitária era, na década de 1960, a bandeira reivindicatória prioritária do movimento estudantil. Do mesmo modo, foi essencial para se demonstrar que a luta por essa reforma se deu a partir da articulação de suas ações políticas e educacionais. Afinal, a primeira parte deste capítulo foi inteiramente dedicada a apresentar os fatores que não só favoreceram essa articulação das ações, como acabaram levando os estudantes a transformarem a reforma universitária em luta prioritária de seu movimento.

Nesse sentido, o primeiro fator apresentado foi a retomada da UNE por estudantes progressistas. Mas como isso levou o movimento estudantil a definir a reforma universitária como bandeira reivindicatória prioritária e favoreceu a articulação de suas lutas políticas e educacionais em defesa desta reforma?

Como já foi dito, entre 1950 e 1956, a UNE foi assumida por estudantes de direita, apenas preocupados com as vantagens pessoais que poderiam conquistar, seguindo, para isso, as diretrizes do Departamento de Estado norte-americano que os financiava¹⁵⁸. Com isso, foram interrompidas as lutas que haviam sido travadas pelos estudantes após a consolidação da UNE. Lutas estas que incluíam o embrião do projeto estudantil de reforma universitária e só foram retomadas quando os universitários progressistas voltaram para a entidade, em 1956, conforme foi mostrado nesta Tese.

Isso quer dizer que, ao voltarem para a direção da UNE e retomarem as discussões sobre o ensino superior brasileiro¹⁵⁹, esses jovens promoveram um avanço no debate sobre a reforma universitária e, conseqüentemente, favoreceram a evolução de uma concepção exclusivamente didática das mudanças a serem processadas no ensino superior – observada no I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, em 1957 – para uma visão de que a reforma universitária deveria ser a luta prioritária do seu movimento e se realizar como parte das reformas sociais

¹⁵⁸ Resgatando a citação de Poerner (1995, p. 170), feita neste trabalho, no tópico do primeiro capítulo que trata da ascensão dos estudantes de direita na UNE, quem mandou mesmo na entidade, após o grupo de direita vencer as eleições, foi a estudante norte-americana Helen Rogers, enviada ao Brasil pelo Departamento de Estado dos EUA.

¹⁵⁹ Foram os estudantes progressistas que promoveram o I Seminário de Reforma do Ensino em 1957 e o I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior em 1960.

necessárias ao País, a partir de 1960. Sem contar que foram os estudantes progressistas que conduziram as lutas do movimento estudantil ao longo de toda a década de 1960.

Por isso, afirmou-se, neste trabalho, que a retomada da UNE por jovens progressistas levou à definição, no meio estudantil, da reforma universitária como bandeira reivindicatória prioritária do seu movimento, mesmo que, inicialmente, a sua concepção de reformulação do ensino superior fosse primordialmente didática e ainda não considerasse a reforma universitária como luta prioritária.

Ora, se foram os estudantes progressistas os primeiros a defenderem a reforma universitária como parte das demais reformas sociais e, se para conquistá-la nesses moldes, eles defenderam e promoveram a articulação de suas lutas políticas e educacionais, pode-se, então, concluir que a retomada da UNE por esses jovens não só levou o movimento estudantil a assumir a reforma universitária como bandeira prioritária como também favoreceu a articulação de suas lutas.

O segundo fator apresentado foi a luta do movimento estudantil contra o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Projeto este que passou por um longo período de debates e transformações até virar lei em 1961.

Como se demonstrou no segundo capítulo, essa luta dos estudantes contra a LDB tomou conta do movimento estudantil em 1959, quando a UNE lançou uma campanha nacional criticando a versão privatista da lei. Mas foi em 1960, a partir do I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, que os estudantes realmente se engajaram nessa luta e passaram a defender a escola pública e a democratização das universidades brasileiras.

Esse engajamento estudantil representou, segundo os próprios universitários afirmaram no documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária” (1963, p. 106), *“o primeiro passo para que o estudante ligasse sua condição e suas lutas às contradições da sociedade brasileira”*, ou seja, os jovens tomaram consciência de que a reivindicação de melhorias no ensino estava associada às lutas sociais mais amplas.

Se, a partir da luta contra a LDB, os estudantes se conscientizaram de que os problemas do ensino superior estavam ligados aos problemas presentes na sociedade, é fácil compreender porque essa luta favoreceu a articulação de suas ações políticas e educacionais. Afinal, para viabilizar uma reforma universitária como parte das reformas mais amplas da sociedade, era necessário que suas lutas políticas e educacionais estivessem articuladas.

Do mesmo modo, é possível entender porque esse engajamento estudantil contra a LDB levou os universitários a definirem a reforma universitária como luta prioritária de seu movimento, já que o projeto aprovado, na visão dos estudantes, tinha um caráter privatista e precisava, portanto, continuar sendo combatido. Isso quer dizer que a oposição à LDB não se encerrou no meio estudantil com a aprovação da lei, mas sim ganhou uma dimensão maior, tornando-se uma luta em defesa da democratização do ensino superior e estimulando a transformação da reforma universitária em bandeira reivindicatória prioritária.

Os Seminários Nacionais de Reforma Universitária (SNRUs) foram considerados por esta Tese outro fator que não só levou à transformação da reforma universitária em bandeira de luta prioritária do movimento estudantil, como também favoreceu a articulação das lutas políticas e educacionais para efetivá-la. Isso porque, como se demonstrou no segundo capítulo, foi justamente nesses encontros que o movimento estudantil sistematizou suas concepções sobre a reformulação do ensino superior à luz da realidade brasileira, produzindo os documentos norteadores de sua atuação nos anos 60; documentos estes que, além de definirem a reforma universitária como luta prioritária dos estudantes, estabeleceram a articulação das ações políticas e educacionais estudantis, para que esta reforma se viabilizasse no bojo das demais transformações sociais necessárias ao desenvolvimento do País¹⁶⁰.

Por fim, considerou-se a influência da conjuntura nacional entre 1956 e 1960 na intensificação da politização dos estudantes, o que, conseqüentemente, favoreceu também a articulação de suas lutas políticas e educacionais em defesa da reforma universitária. Fato é

¹⁶⁰ Como foi ressaltado no segundo capítulo, a articulação das lutas políticas e educacionais do movimento estudantil em defesa da reforma universitária não estava evidente nos dois primeiros documentos elaborados pela UNE no I e II SNRU (Declaração da Bahia e Carta do Paraná, respectivamente). Nestes documentos, a articulação estava subentendida, já que a orientação era de que a reforma universitária deveria ocorrer em conjunto com as demais reformas sociais necessárias. Ela só fica mesmo evidente em 1963, no documento “UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária”, embora, na prática, ela já ocorresse.

que o modelo econômico adotado pelo então presidente Juscelino Kubitschek, de um lado, aumentou a inflação, prejudicando, sobretudo, as classes trabalhadoras, e de outro, teve reflexos no mercado de trabalho e no sistema educacional, o que chamou a atenção do movimento estudantil. Essa situação – associada ao desenvolvimento de uma pedagogia libertadora em algumas instituições de ensino superior, ao trabalho desempenhado por partidos políticos no meio acadêmico e à crise pela qual passava o ensino superior – estimulou a politização dos estudantes, que se aliaram aos trabalhadores, incorporando às reivindicações destes últimos as suas demandas educacionais. Ora, se o movimento estudantil passou a lutar, junto com as classes trabalhadoras, em defesa de mudanças na política e na educação, conclui-se, então, que a conjuntura nacional teve, efetivamente, influência na articulação de suas ações políticas e educacionais.

Enfim, como se afirmou, o segundo capítulo, principalmente a sua primeira parte, foi fundamental para comprovar a tese de que a reforma universitária era a bandeira reivindicatória prioritária do movimento estudantil nos anos 60 e que essa luta foi travada a partir da articulação de suas ações políticas e educacionais, pois, somente com esta diretriz os estudantes acreditavam ser possível reformular o ensino superior em conjunto com as reformas necessárias no âmbito social.

O terceiro e o quarto capítulos também foram muito importantes para demonstrar que o movimento estudantil tinha como foco prioritário a luta pela reforma universitária, não só na primeira metade dos anos 60, mas ao longo de toda a década de 1960. Afinal, estes capítulos mostraram que, mesmo após o golpe de 1964 e a instauração de uma ditadura no País, os estudantes se mantiveram firmes no propósito de viabilizar a reforma universitária nos moldes por eles defendidos nos documentos produzidos nos SNRUs, apesar da repressão que se abateu sobre eles.

Do mesmo modo, pode-se afirmar que o movimento estudantil manteve a diretriz de articulação das ações políticas e educacionais em defesa da reforma universitária após o golpe de 1964, já que, para continuarem tentando viabilizar as transformações no ensino superior no bojo das demais reformas sociais necessárias, os estudantes precisavam travar uma luta árdua,

não só no âmbito educacional mas também no campo político, contra a repressão e a política socioeconômica implantada pelo regime civil-militar.

Portanto, conforme evidenciou-se nesta Tese, a diferença que se observa na luta empreendida pelos estudantes em defesa da reforma universitária antes e depois do golpe de 1964 é que, no período anterior, o movimento estudantil travava essa luta sem sofrer represálias, tendo liberdade para elaborar, apresentar e defender as suas concepções a respeito do ensino superior, enquanto que, na ditadura, os universitários tinham que defender a reforma universitária, ao mesmo tempo em que lutavam contra a repressão e as tentativas de controle e cooptação do regime civil-militar.

Como se vê, os quatro capítulos deram conta de comprovar a tese principal desta pesquisa de que, na década de 1960, o movimento estudantil atuou, primordialmente, em defesa da reforma universitária, orientado por uma diretriz de articulação de suas lutas políticas e educacionais, conforme definido pela UNE nos documentos oriundos dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária.

Mas, além da tese principal, a presente pesquisa tinha outros objetivos. O primeiro deles era apresentar as principais lutas que o movimento estudantil travou ao longo da década de 1960, com o intuito de viabilizar uma reforma universitária em conjunto com as demais reformas sociais necessárias ao País. Nesse sentido, a tese cumpriu o seu papel, já que foram abordadas as seguintes lutas: a) a luta contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em defesa da escola pública e da democratização do ensino superior; b) a luta por 1/3 de representação estudantil nos órgãos de administração da universidade; c) a luta pelas reformas de base, da qual fazia parte a reforma universitária; d) a luta contra o golpe civil-militar; e) a luta contra a ditadura e a repressão; f) a luta contra as Leis Suplicy e Suplicy-Aragão; e g) a luta contra a política do regime civil-militar para o ensino superior, que englobava a oposição à interferência norte-americana na educação brasileira – materializada na luta contra o Plano Atcon e os Acordos MEC-USAID –, a luta contra a cobrança de anuidades, a luta contra a reformulação das universidades federais e a oposição à reforma imposta pela ditadura. Além disso, o presente trabalho apresentou os principais congressos, seminários e encontros promovidos pela UNE, as manifestações e protestos mais importantes realizados pelo

movimento estudantil, os materiais e documentos de maior relevância produzidos pelos estudantes, bem como abordou a opção destes jovens pela luta armada, quando houve o fechamento do regime e não havia mais espaço para a atuação estudantil.

O segundo objetivo desta Tese também foi atendido, já que se conseguiu mostrar que as interferências e manifestações do movimento estudantil nos campos político, social, econômico, cultural e educacional ao longo dos anos 60 eram fruto da diretriz de articulação de suas lutas políticas e educacionais para viabilizar a reforma universitária em conjunto com as reformas mais amplas da sociedade.

O terceiro objetivo assumido por esta tese foi, do mesmo modo, cumprido, pois, na segunda parte do Capítulo II, foi apresentada a evolução da concepção e da luta do movimento estudantil em defesa da reforma universitária até 1964, incluindo três fases principais: 1) a defesa da escola pública e a luta contra a LDB; 2) a luta pela reforma universitária em conjunto com as reformas mais amplas da sociedade; 3) a luta pela reforma universitária como parte das reformas de base. E no terceiro e quarto capítulos, mostrou-se a última etapa desta evolução, ou seja, a luta contra as duas vertentes da política do regime-civil militar no ensino superior.

O quarto e último objetivo assumido por esta tese era esclarecer os pontos de conflito entre as propostas do movimento estudantil para a reformulação do ensino superior e a reforma universitária imposta pelo regime civil-militar em 1968, o que foi feito no final do último capítulo. Deixou-se claro que esses pontos de conflito eram: o fato de os estudantes não aceitarem uma reforma promovida por um regime de exceção, ou seja, uma ditadura; e a diferença entre os projetos idealizados pelos universitários na primeira metade da década de 1960 e aqueles efetivamente implantados pelo governo.

Afinal, conforme se mostrou no Capítulo IV, embora a reforma da ditadura tenha incorporado algumas reivindicações estudantis antigas, ainda permaneceram muitas questões com as quais os estudantes discordavam e pelas quais eles argumentavam ser contra o projeto do regime para o ensino superior brasileiro e a reforma universitária por este imposta. Essas questões foram abordadas no final do quarto capítulo, e as principais são: a interferência norte-

americana no ensino superior; a transformação das universidades em fundações; o tecnicismo; a adoção de um modelo empresarial nas universidades; o sentido antidemocrático da reforma; o corte de verbas; a limitação do número de vagas; a representação discente nos órgãos colegiados; o processo de eleição dos reitores e vice-reitores; a autonomia universitária; o aumento da influência da iniciativa privada no ensino; o formato dos exames vestibulares; e o controle das entidades estudantis.

Demonstrou-se, por fim, que o movimento estudantil era contra a reforma universitária de 1968 porque a considerava ultrapassada, desconectada das transformações sociais, culturais e econômicas do País. Afinal, como foi dito e comprovado, tratava-se de uma diferença fundamental de projetos. Os estudantes ansiavam por uma reforma que ocorresse no bojo das demais transformações sociais e fosse conquistada a partir da aliança com as classes trabalhadoras, mas o regime civil-militar não atendeu a estas reivindicações e impôs uma reforma sem debates abertos, que já trazia, segundo os estudantes, vários vícios antigos, com os quais eles não poderiam concordar.

Para acrescentar realmente uma nova perspectiva ao estudo sobre o movimento estudantil e a luta deste pela reforma universitária, esta tese foi, em alguns pontos, além dos objetivos que traçou para si e cumpriu. Vejamos os principais.

Como foi dito na Introdução, o período de interesse desta pesquisa era a década de 1960. No entanto, para evidenciar que a luta estudantil pela reforma universitária tornou-se prioritária, efetivamente, a partir do final dos anos 50 e início dos anos 60, era necessário recuar um pouco mais no tempo, de modo a demonstrar que, embora as questões relativas ao ensino superior estivessem na pauta dos debates estudantis desde 1938, entre esta data e a retomada da UNE por estudantes progressistas, em 1956, não havia nenhuma diretriz que definisse a reforma universitária como luta prioritária, tampouco que orientasse a articulação das ações políticas e educacionais com o objetivo de viabilizá-la.

Sem contar que era muito importante resgatar, ainda que brevemente, a história da criação da União Nacional dos Estudantes e das primeiras lutas travadas pelos estudantes após a consolidação de sua entidade máxima, já que foram as orientações da UNE, produzidas,

principalmente, nos documentos resultantes dos SNRUs, que nortearam a atuação estudantil em defesa da reforma universitária ao longo de toda a década de 1960.

Outro ponto que não estava previsto nos objetivos, mas que foi abordado por esta tese por ser considerado relevante para a compreensão da evolução das concepções de reformulação do ensino superior elaboradas pelo movimento estudantil e da luta empreendida por estes em defesa da reforma universitária nos anos 60, foi a influência que alguns fatores exerceram nessas concepções e também na luta que eles travaram para efetivá-las. Nesse sentido, os fatores elencados e analisados foram: o contexto populista, nacionalista e desenvolvimentista entre 1956 e 1964, as correntes político-ideológicas presentes no meio estudantil neste período; e a conjuntura educacional brasileira na república populista.

Para mostrar que o movimento estudantil teve, depois do golpe de 1964, o desafio de lutar contra a repressão e as tentativas de controle e cooptação da ditadura ao mesmo tempo em que lutava para viabilizar uma reforma universitária que fosse parte das demais transformações necessárias na sociedade, também foi considerado importante por esta pesquisa explicar e demonstrar que a política do regime civil-militar para o ensino superior tinha duas vertentes, sendo a primeira de controle e repressão – amparada na Doutrina de Segurança Nacional, que, como se viu, era transversal a várias políticas do governo, incluindo a educacional –, cujo o intuito era abafar as oposições presentes no meio universitário, manter a hegemonia dos grupos que estavam no poder e viabilizar a segunda vertente, que era a reforma universitária propriamente dita.

Por fim, considerou-se necessário também expor o projeto da ditadura para o ensino superior, entre 1964 e 1968, para que se pudesse compreender quais eram os pontos de conflito entre este projeto e aquele idealizado pelo movimento estudantil nos primeiros anos da década de 1960. Afinal, somente conhecendo a política adotada pelo regime civil-militar no ensino superior brasileiro seria possível demonstrar as razões que levaram os estudantes a se colocarem contra esta política e, conseqüentemente, oporem-se à reforma universitária imposta pela ditadura.

Como se vê, além de cumprir seus objetivos, esta tese demonstrou que não é possível abordar o debate sobre o ensino superior brasileiro, sobretudo na década de 1960, sem que se reconheça a importância do movimento estudantil neste debate, bem como a relevância de sua luta e de suas concepções a respeito da reforma universitária ao longo de todo este período.

Este reconhecimento é fundamental porque, em primeiro lugar, este debate nasceu nos meios estudantis, praticamente concomitante à criação da UNE. Afinal, embora a UNE tenha sido criada em 1937, foi a partir de 1938, com a realização do II Conselho Nacional de Estudantes que ela passou, oficialmente, a representar e a liderar a juventude universitária, e foi justamente neste encontro que a entidade promoveu a primeira discussão a respeito dos problemas do ensino superior brasileiro e a necessidade de solucioná-los.

Apesar de os estudantes não terem se aprofundado, neste primeiro momento, em suas concepções a respeito da reformulação do ensino superior brasileiro, as análises desenvolvidas durante o II Conselho Nacional de Estudantes são consideradas o embrião da luta estudantil em defesa da reforma universitária e, por essa razão, afirma-se que o debate sobre esta última nasceu nos meios estudantis.

Finalmente, o reconhecimento é necessário porque, conforme se demonstrou, foi justamente a luta empreendida pelos estudantes em defesa da reforma universitária que chamou a atenção do governo, da sociedade e até mesmo do meio universitário para os problemas do ensino superior brasileiro e a necessidade de sua reformulação. E o fato de o movimento estudantil não ter conseguido viabilizar a reforma universitária nos moldes defendidos pela UNE nos documentos oriundos dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária do início dos anos 60 – já que a ditadura acabou tomando para si esta responsabilidade e impôs uma reforma que, apesar de ter considerado algumas reivindicações estudantis, não estava de acordo com os anseios dos universitários – não reduz nem o mérito nem o alcance desta luta.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS, RELATÓRIOS, ACORDOS E NOTAS OFICIAIS

ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, 1966. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (Diretoria de Ensino Superior). Acordo MEC-USAID de Assessoria para Modernização da Administração Universitária. Brasília, 30 de junho de 1966. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968, p. 33 a 38. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf. Acesso em 25 de março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (Diretoria de Ensino Superior). Acordo MEC-USAID de Reformulação do Primeiro Acordo de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior. Brasília, 09 de maio de 1967. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968, p. 48 a 52. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf. Acesso em 25 de março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório Meira Mattos. Rio de Janeiro, 08 de abril de 1968. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1968, p. 1 a 13. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA (Brasil). **Manual Básico do Estado-Maior das Forças Armadas**. Rio de Janeiro: APEX Gráfica e Editora, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Superior. **Reforma Universitária**: Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68. 3ª ed. Brasília, 21 de fevereiro de 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27393. Acesso em: 12 de maio de 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Declaração da Bahia. Salvador/BA, 27 de maio de 1961. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, Anexos, p. 4-37.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Resoluções do Conselho da UNE**. Rio de Janeiro: Editora Universitária/UNE, 1962.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Carta do Paraná. Curitiba/PR, 24 de março de 1962. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, Anexos, p. 39-97.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Nota Oficial. Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1962. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 21 e 22.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Nota Oficial. Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1962. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 23.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Nota Oficial. Rio de Janeiro, maio de 1963. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 26.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária. Rio de Janeiro, dezembro de 1963. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, Anexos, p. 102-134.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Nota Oficial. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 4 de março de 1964, Primeiro Caderno, p. 10. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Nota Oficial. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 01 de abril de 1964, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Nota Oficial. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1965, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Plano de Ação. 28º Congresso da UNE, Belo Horizonte/MG, 27 de julho de 1966, Sala de Sessões. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 108 e 109.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Declaração de Princípios. 28º Congresso da UNE, Belo Horizonte/MG, 27 de julho de 1966, Sala de Sessões. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 109 e 110.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Carta Política da UNE. 29º Congresso da UNE, Valinhos/SP, 2 de agosto de 1967. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 136 a 138.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 de março de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília/DF. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil: A Une na resistência ao golpe de 1964**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 204 a 207.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 1966. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126183/decreto-lei-53-66>. Acesso em: 25 de março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-norma-pe.html>. Acesso em: 25 de março de 2014.

BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui a Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis (Comissão Meira Mattos). **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1968, p. 1 e 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 ago. 1968, Seção I, Parte I, p. 1 e 2. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3013908/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-08-1968>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção I. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, Brasília, DF. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 231 a 235.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 235.

JORNAIS E REVISTAS

ALVES, Hermano. A luta dos estudantes. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ARAGÃO só acha possível diálogo se estudantes não impuserem condições. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

CAOS ameaça o ensino. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 1 de novembro de 1968, Primeiro Caderno, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

CASTELO em Santa Maria conclama a Universidade a maior produtividade. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 13 de março de 1966, Primeiro Caderno, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

CONSELHO Nacional de Estudantes. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 de agosto de 1937, Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

DEPUTADO repudia ação da UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 27 de maio de 1964, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

DIRETÓRIO contra extinção da UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 13 de junho de 1964, Primeiro Caderno, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

DISPOSITIVO pronto para reprimir o Congresso da UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

DOPS fala amanhã sobre MEC-USAID. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 21 de maio de 1967, Primeiro Caderno, p. 16. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

EDUCAÇÃO confirma revisão de Acordo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 28 de abril de 1967, Primeiro Caderno, p. 9. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

EDUCAÇÃO quer UNE fechada. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1965, Primeiro Caderno, p. 10. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESQUERDA sugere medidas a Jango. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1964, Primeiro Caderno, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTE defende atividade política. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 26 de junho de 1964, Primeiro Caderno, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTE paulista volta às ruas em defesa do voto. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 5 de outubro de 1966, Primeiro Caderno, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES acham que já fracassou a reforma que vem. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1968, Primeiro Caderno, p. 13. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES baianos esclarecem a greve. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1960, Segundo Caderno, p. 10. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES contra a intervenção. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1965, Primeiro Caderno, p. 10. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES da GB em greve até 5ª feira. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 20 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES dizem que não adiam congresso: UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 9 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES dizem que resistem ao lado de JG. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 1 de abril de 1964, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES do RJ apoiam UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 3 de março de 1967, Primeiro Caderno, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

ESTUDANTES recusam diálogo: Impossível. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 4 de maio de 1968, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

GOVERNO decide punir estudantes. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 13 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

GOVERNO prende estudantes alegando plano terrorista. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 1967, Primeiro Caderno, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

GRÊMIO DE FILOSOFIA DA USP. Revista Revisão, março de 1967. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 122 a 124.

GRÊMIO DE FILOSOFIA DA USP. Tese da UNE: Seminário da União Nacional dos Estudantes sobre a infiltração imperialista no ensino brasileiro. Revista Revisão, maio de 1967. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 124 a 134.

GRÊMIO DE FILOSOFIA DA USP. Revista Revisão, agosto de 1967. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 141 a 144.

IPM prende líder estudantil. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 14 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

JOVENS presos em Minas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

JURACI quer uma UNE nova para haver diálogo com a revolução. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 8 de dezembro de 1965, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

LÍDER diz que força não sufocará voz estudantil. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 11 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

LÍDERES estudantis planejam o 1967 dos universitários. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 3 de janeiro de 1967, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

MEC recebe relatório Meira Matos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 14 de maio de 1968, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

MORTE, 60 feridos, 200 prisões na GB: Exército ocupa a cidade. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 2 de abril de 1968, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

NOVAS repressões a estudantes. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1966, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

PAULISTAS dizem que nada impede Congresso da UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 22 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 9. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

PLEITOS acadêmicos revogam Lei Suplicy. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1965, p. 18. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

POLÍCIA invade FNFi, mas alunos mantêm a greve. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 de junho de 1966, Segundo Caderno, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

POLÍCIA Militar mata estudante. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 de março de 1968, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

PORÃO de igreja foi local para congresso estudantil. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 30 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

PROFESSOR condena reforma do ensino. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1968, Primeiro Caderno, p. 11. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

REUNIÃO estudantil traça rumo da UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1965, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

SÉRGIO e Jango reunidos para exame das reformas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 24 de janeiro de 1964, Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

SUPLICI enérgico: Estudantes usam pretexto da Lei para a subversão. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1965, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

TARSO instala Grupo que preparará reforma. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 7 de julho de 1968, Primeiro Caderno, p. 29. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE acha reforma ordinária. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 2 de outubro de 1966, Primeiro Caderno, p. 9. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE denuncia Acordo MEC-USAID. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 3 de março de 1967, Primeiro Caderno, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE e outras similares podem fechar. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 5 de junho de 1964, Primeiro Caderno, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE faz congresso na igreja. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE instala hoje congresso proibido. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 28 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE: IPM libera 600 indiciados. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 6 de junho de 1965, Primeiro Caderno, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE reafirma promoção de congresso. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1966, Primeiro Caderno, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNE vê a eleição como farsa que a ditadura prepara. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 24 de agosto de 1966, Primeiro Caderno, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. O Metropolitano, Rio de Janeiro, 12 de julho de 1959. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 26.

UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. O Metropolitano, Rio de Janeiro, 12 de junho de 1960. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 26.

UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. O Metropolitano, Rio de Janeiro, s/d. In: SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil: A Une na resistência ao golpe de 1964**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, p. 19.

UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. O Metropolitano, Rio de Janeiro, abril de 1968. In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). **1968: Faz 30 anos**. Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP; São Carlos/SP: Editora UFSCar, 1998, p. 65.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Jornal Movimento**, Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1961, p. 5.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Jornal Movimento**, Rio de Janeiro, s/d. In: MENDES JR., Antonio. **Movimento estudantil no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982, p. 67.

UNIVERSIDADE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 1968, Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

UNIVERSITÁRIOS de Minas repudiam Acordo MEC-USAID. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 2 de março de 1967, Primeiro Caderno, p. 16. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

URURAI prorroga IPM da UNE. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 de junho de 1965, Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

LIVROS, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O governo João Goulart: As lutas sociais no Brasil – 1961-1964**. 8ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BRASIL (Presidência da República). **Metas e bases para a ação de governo**. Brasília: Fundação IBGE, 1970.

CARDOSO, Irene. USP, 70 anos: Comemorações e Contra-comemorações. **Revista Adusp**, nº 33, outubro de 2004, p.13-20.

CAVALARI, Rosa Mari F. **Os limites do movimento estudantil: 1964 – 1980**. 1987. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1987.

CHRISPINIANO, José. Na criação do DCE livre, uma derrota da ditadura. **Revista Adusp**, nº. 33, outubro de 2004, p. 69-80.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade crítica: O ensino superior na república populista**. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DENYS, Odylio. **Ciclo revolucionário brasileiro**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993.

DURHAM, Eunice R. **A autonomia universitária: extensão e limites**. 2005. 48 f. Documento de trabalho, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 03/2005.

_____. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. 2003. 42 f. Documento de trabalho, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 03/2003.

_____. **A universidade e o ensino**. 2002. 19 f. Documento de trabalho, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 01/2002.

_____; GOLDEMBERG, José. **Uma política para o ensino superior**. 1993. 69 f. Documento de trabalho, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 02/1993.

_____; SAMPAIO, Helena (orgs.) **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 2001.

_____.; SCHWARTZMAN, Simon. **Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil**: os resultados de um seminário. 1989. 15 f. Documento de trabalho, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES-USP, 03/1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

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

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2005.

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

_____. **Universidade brasileira**: Reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREIXO, Adriano; MUNTEAL FILHO, Oswaldo (orgs.). **A ditadura em debate**: estado e sociedade nos anos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.

GARCIA, Maria Lúcia R. **Geração Esperança**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2003.

GARCIA, Miliandre. **A questão da cultura popular**: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Artigo de dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**: A esquerda brasileira – Das ilusões perdidas à luta armada. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1987.

HAYES, Robert Ames. **Nação armada**: A mística militar brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1991.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Impressões de Viagem**: CPC, Vanguarda e Desbunde. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1981.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. 367 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil**. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO, 23 a 27 de julho de 2012, p. 3. Disponível em:

http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf. Acesso em: 04/06/2013.

MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista Cadernos de História**. Ouro Preto/MG, Ano I, nº 2, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/19>. Acesso em: 10/02/2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 30, nº 106, p. 15-35, janeiro/abril de 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703002>. Acesso em: 15/04/2013.

MARTINS FILHO, João Roberto. **A rebelião estudantil**: Brasil – México – França. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

_____(org.). **1968**: Faz 30 anos. Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP; São Carlos/SP: Editora UFSCar, 1998.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**. A participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação – 1963-1990. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MATTOS, Carlos de Meira (coord.). **Castello Branco e a revolução**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

MENDES JR., Antonio. **Movimento estudantil no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MOREIRA, J. Roberto. Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil. **IPES-Boletim Mensal**, Rio de Janeiro, número especial, novembro de 1964.

MOTA, Carlos Guilherme. **A ideologia da cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1994.

POERNER, Artur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 4ª ed. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução faltou ao encontro**: Os comunistas no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 29, nº 103, p. 453-475, maio/agosto de 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314210008>. Acesso em 04/06/2013.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**: Brasília – 1964-1965. Brasília: Editora UnB, 1999.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**, 1808-1990. 29 f. Documento de trabalho. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. NUPES-USP, 08/1991.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: A Une na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

SANTANA, Flávia de Angelis. **Atuação política do movimento estudantil no Brasil**: 1964 a 1984. 248 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. Trad. Mário Salviano Silva. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

SODRÉ, Nelson W. **Vida e morte da ditadura**: 20 anos de autoritarismo no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1984.

SOUZA, Luiz Alberto Gomez. **A JUC**: os estudantes católicos e a política. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **LDB e Ensino Superior**: Estrutura e Funcionamento. São Paulo: Pioneira, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UNE. **História da UNE**: depoimentos de ex-dirigentes. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DA BAHIA I SEMINÁRIO NACIONAL DE REFORMA UNIVERSITÁRIA¹⁶¹

Uma Explicação Necessária

O I Seminário Nacional de Reforma Universitária, reunido em Salvador, em maio de 61, elaborou suas conclusões, sob a responsabilidade exclusiva dos que, dele participando, constituíam os porta-vozes do estudantado brasileiro. Mensagem da juventude, seus postulados tinham que ser enérgicos e avançados. Sem temor de qualquer espécie.

Pretendendo levar este trabalho ao conhecimento de todos que se interessam pela Reforma Universitária, tentamos publicá-lo na gráfica da Universidade do Brasil, por conta do convênio mantido com o Ministério da Educação e Cultura. Todas as providências tomadas, esbarramos com um impasse: o teor “revolucionário” deste documento não permitia sua publicação pelos órgãos do governo. De nada adiantou assumirmos a responsabilidade do conteúdo. A Universidade do Brasil e o Ministério da Educação temeram comprometer-se. E a posição conciliadora que adotaram, propondo revisão e censura do texto, foi recusada por chocar-se com a dignidade que julgamos necessária para assumir atitudes corajosas. E, por incrível que pareça, o assunto levado ao conhecimento do Presidente da República motivou o recuse-se do Sr. Jânio Quadros.

O documento está aqui, na íntegra. Desagradando aos poderosos, mais valor parece ter, na clareza de suas afirmações, na lucidez de seus conceitos, na coragem da posição de combate que propõe. É o pensamento dos universitários do Brasil.

Roteiro

Os relatórios e conclusões finais do I Seminário Nacional de Reforma Universitária foram aqui dispostos de forma a serem os mais fiéis às deliberações daquele conclave. Assim, teremos três títulos básicos, correspondendo aos três temas fundamentalmente abordados:

- A Realidade Brasileira
- A universidade no Brasil
- A Reforma Universitária

Ao final, em adendo, as conclusões do seminário sobre o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cada um dos títulos consta não apenas da análise da situação, quer socioeconômica, quer universitária ou ainda do modelo de reforma, mas de diretrizes básicas reivindicadas pelos estudantes brasileiros, para a solução dos problemas apontados.

A Realidade Brasileira

Ao pretender a formulação de uma Reforma Universitária, cumpre a este I SNRU situar a perspectiva em que coloca a questão. De maneira alguma atrairia a consideração de um Universidade tomada abstratamente, retirada do processo histórico que a Nação atravessa. Incumbe esboçar a missão de uma Universidade existencialmente entendida, comprometida com as necessidades concretas do povo brasileiro, Universidade historicamente datada e sociologicamente situada na segunda metade do século XX, num país em fase de desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva, é necessário ensaiar uma análise crítica da realidade brasileira e da inserção da Universidade no seu contexto.

I – Realidade socioeconômica

BRASIL NAÇÃO CAPITALISTA EM FASE DE DESENVOLVIMENTO – Apesar de apresentar uma unidade política e territorial, o Brasil se apresenta, do ponto de vista econômico, como um bloco descontínuo, onde coexistem ao mesmo tempo fases históricas de desenvolvimento socioeconômico não contemporâneas.

¹⁶¹ Publicado no Suplemento Especial do Jornal Critério, órgão oficial do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. O texto aqui apresentado reúne as conclusões do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes, em maio de 1961, na cidade de Salvador, Bahia. O documento foi extraído dos Anexos do livro “A UNE em tempos de autoritarismo”, de Maria de Lourdes de A. Fávero, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1994.

Podemos distinguir uma área geográfica ocupando 2/3 do território nacional, formada por um imenso vazio econômico. A terça parte restante seria constituída por dois sistemas bastante diferenciados: o “sistema nordestino” e o “sistema sulino”.

O sistema sulino, que ocupa a área que vai do Estado de Minas Gerais até o Rio Grande do Sul, já apresenta um grau de desenvolvimento bastante elevado. Até 1930, a base da economia sulina estava na agricultura de exportação, principalmente no café, o que permitia aos exportadores e à burguesia rural, uma acumulação de capitais concentrados em suas mãos. Tratava-se de uma economia reflexa; a uma prosperidade nos centros industriais que importavam nossos produtos, correspondia uma melhoria no padrão de vida do povo, decorrente de um reflexo nas exportações nacionais. Em 1930, surge a grande “depressão”, que provoca uma diminuição na capacidade de importar do País, em que já se criara o hábito de consumo de produtos industrializados.

Em decorrência dessas circunstâncias, surgiram condições para a criação de uma indústria nacional com os recursos daqueles grupos que detinham o capital acumulado. O Estado político, no momento em que se iniciou a industrialização, permitia um liberalismo econômico, de modo que o processo de desenvolvimento industrial fosse feito e aproveitado por aqueles que possuíam os bens de capital necessários.

Esse desenvolvimento industrial de base capitalista trouxe para o Sul modificações sociais profundas: formação de uma verdadeira classe proletária urbana; êxodo rural com a criação rápida de grandes centros urbanos; formação de uma burguesia industrial; transformações do poder político (a burguesia industrial cria suas próprias forças de pressão); diminuição da classe média a curto prazo; desenvolvimento cultural acentuado; aparecimento de um mercado de trabalho especializado.

O sistema nordestino não chega mesmo a constituir um sistema, sendo baixo o nível de industrialização e a atividade econômica básica sendo constituída pela extração de matéria-prima e pela produção agrícola, cujos produtos são exportados para o Sul do País e para o exterior. Cerca de 70% da mão de obra ocupada se encontra na atividade primária de subsistência ou exportação. A produção agrícola é extensiva e de baixa produtividade. O setor industrial encontra como “barreiras” para a sua dinamização: escassez de capital; ausência de pessoal técnico; mercado consumidor pequeno; infraestrutura econômica deficiente. A disparidade de desenvolvimento entre os dois sistemas pode ser facilmente percebida pelas diferenças de renda “per capita”: enquanto está de apenas Cr\$7.066,00 na região nordestina, em São Paulo chega a Cr\$30.571,00. Além do mais, a riqueza, que já é escassa no Nordeste, apresenta-se de modo geral mal distribuída.

A imensa área do “vazio econômico” é particularmente caracterizada pelo fato de sua economia natural apresentar condições negativas à integração nacional, transparecendo um raio de esperança com a transplantação da Capital Federal para o “centro” desta região. A escassa população dessa área se divide em uma classe dominante (a burguesia latifundiária e especuladora) e uma classe dominada (numericamente significativa, composta de seringueiros, lenhadores etc.). Esta classe proletária rural está condicionada a uma vida antimunicipalista, fruto da dispersão latifundiária.

Apesar das diversas situações observadas nas regiões brasileiras, pode-se afirmar que globalmente o nosso país é subdesenvolvido ou se encontra em fase de desenvolvimento.

Comprovaríamos o que dissemos acima, tendo em vista:

a) **INFRAESTRUTURA AGRÁRIA, DE BASE LATIFUNDIÁRIA, DA NOSSA ECONOMIA** – A economia primitiva natural do “vazio econômico”, o regime imperante da monocultura, a completa falta de assistência técnico-financeira, implicando numa baixa produtividade agrícola (ponto de estrangulamento de nossa atual evolução industrial – em resumo, a própria infraestrutura agrária a fazer do homem brasileiro um ser alienado, sem a menor visão crítica da realidade) são os fatores que legitimam o reclamo de uma urgente e radical reforma agrária.

b) **DEPENDÊNCIA ECONÔMICO-FINANCEIRA DE POTÊNCIAS ESTRANGEIRAS** – Vimos que a nossa economia está quase toda entregue a poderosos grupos estrangeiros, principalmente dos EEUU, verdade definitivamente contestada desde que foram desmascaradas as “empresas nacionalizadas” e a partir do momento em que foi comprovado o seu grande número. A farsa das “nacionalizações” nada mais é do que uma forma mais aperfeiçoada e menos ostensiva – em síntese, o método técnico-legal – de devoramento de nossos recursos. E isso acontece não só pela atuação dos grupos estrangeiros, mas também pelas próprias atitudes que assumimos, uma vez que temos cometido o grave erro de seguir servil e totalmente a orientação de teorias econômicas alienígenas e de alimentar o receio injustificado de efetuar negociações com potências socialistas, para melhorar nossa balança econômica.

c) **INSUFICIÊNCIA DOS PADRÕES DE VIDA** – Derivado dos fatores econômicos (baixa renda de produção “per capita”) vemos o baixo padrão de vida do brasileiro a condicionar o alto índice de mortalidade infantil no País e a precariedade alarmante das condições médico-sanitárias.

As contradições fundamentais do processo do desenvolvimento brasileiro

À medida que se processa a evolução do desenvolvimento brasileiro, podemos distinguir certas contradições fundamentais que indicam a falência da estrutura liberal-burguesa de nossa Nação.

Desequilíbrio regional

Constata-se que o grau de desenvolvimento do sistema nordestino e sulino é bastante desigual e, mais ainda, que o sistema sulino incrementa a sua taxa de crescimento às custas mesmo do subdesenvolvimento nordestino. Todo o capital acumulado pelo sistema nordestino se escoia através da rede bancária e da iniciativa privada para ser empregada no Sul, principalmente em São Paulo, onde conseguem uma remuneração maior e mais segura. A mão de obra especializada também emigra na medida que os sistemas sulinos funcionam como um polo de atração, através de níveis salariais mais altos. E quanto mais cresce a economia do centro-sul mais fatores apresentará para atrair os novos investimentos que se criarem no País. Além do mais, os grupos de pressão se organizam influenciando na própria orientação política, econômica e fiscal do Estado, que irá privilegiar as regiões desenvolvidas, em detrimento das áreas subdesenvolvidas.

Estado oligárquico e classista

Numa economia onde a propriedade privada dos bens de produção cria um antagonismo de interesses entre a classe burguesa e o proletariado, há uma coincidência entre os detentores do poder econômico e os titulares do poder político. A classe economicamente dominante também nas decisões do Estado, que passa a funcionar no sentido da manutenção do status quo vigente. O Estado liberal-burguês, pretendendo oferecer liberdade igual para grupos sociais economicamente desiguais, culmina por privilegiar as classes dominantes, transformando o trabalho humano em mercadoria de capital e fazendo do operário um ser alienado no seu trabalho, valorizado apenas pelas leis do mercado.

Desenvolvimento em bases capitalistas

A opção que o Brasil fez por um desenvolvimento inflacionário trouxe como consequência fundamental uma maior espoliação do proletariado e uma proletarização crescente da classe média. A inflação, aumentando o volume de pagamentos, provoca um acréscimo no nível geral de preços, que cria uma poupança forçada nas classes assalariadas, que não podem fazer suas rendas crescerem concomitantemente com o custo de vida. Se a massa monetária criada fosse utilizada para financiar projetos que recomendassem a imediata promoção do proletariado, uma nova perspectiva poderia ser aberta. Contudo, o fato de o Estado ter aumentado a sua intervenção no campo econômico não implica em nenhuma tendência socializante, pois na maioria das vezes o Estado brasileiro age no sentido de subvencionar a burguesia industrial, cria a infraestrutura para a implantação da iniciativa particular ou mesmo ainda para sustentar uma política fruto da pressão de grupos poderosos, como, por exemplo, vultuosa compra de café para estocagem, ignorando-se mesmo a possibilidade de haver mercado para sua colocação.

Além de o desenvolvimento que se processa incrementar mais as disparidades regionais, traz também o problema da desnacionalização crescente do nosso setor industrial. O volume de capitais estrangeiros que se dirige para o Brasil se agiganta na medida que o mercado nacional aumenta as suas dimensões. As empresas estrangeiras no Brasil (filiais organizadas segundo a lei das sociedades anônimas) têm-se constituído como ponto de estrangulamento da economia nacional. Atua em setores onde o lucro é certo e volumoso, mas não respondem às necessidades da promoção nacional (hotéis, empresas de decoração, locação de toalhas, refrigerantes, companhias de seguros, agências de propaganda, fábricas de sorvetes etc.). Os seus lucros, que às vezes ultrapassam a ordem de 3.000% são remetidos para incrementar o desenvolvimento das áreas econômicas de onde provieram. Vejamos o que dizem os dados sobre as remessas de lucros:

Investimentos estrangeiros no Brasil e suas rendas:

Capitais particulares

período: 1939/1952

unidade: US\$1.000,00

Investimentos privados a longo prazo

Liquidação de investimentos estrangeiros.....82,8

Remessa de rendimentos.....806,9

(Relatório Geral da Comissão Mista Brasil. EE. UU, 1954, tomo 1, página 100).

Diretrizes

Ao fim desta sumária reflexão crítica sobre a realidade socioeconômica brasileira, o I SNRU acredita poder formular algumas diretrizes fundamentais para a evolução brasileira:

I – Promoção do desenvolvimento, entendido como reformulação total da estrutura socioeconômica do País, tendo como conteúdo, no setor econômico:

- a) criação de sólida infraestrutura de indústrias básicas;
- b) desenvolvimento do sistema de transportes;
- c) uma reforma agrária que possibilite o desenvolvimento diversificado da produção agrícola;
- d) eliminação imprescindível das disparidades regionais.

II – Colocamos na base deste desenvolvimento a “promoção da classe operária”, tanto urbana, quanto rural. Para isto, é indispensável superarmos a estrutura econômica liberal-burguesa e elaborarmos um sistema onde a economia anárquica do lucro seja substituída por uma economia planificada, que vise:

- a) a satisfação das necessidades do povo, oferecendo-lhe padrões de vida mais humanos;
- b) a eliminação da exploração do trabalho humano pelo capital particular e pelo Estado oligárquico e classista;
- c) a superação da condição proletária, enquanto por este nome se entenda aquele grupo dos que são obrigados a vender seu trabalho em troca de um salário não correspondente ao valor de sua cooperação no processo produtivo;
- d) a socialização dos setores fundamentais da economia, que geram alienação do proletariado (rede bancária, indústria de base etc.).

Todas essas diretrizes só serão realizadas à medida em que superarmos a estrutura capitalista dominante, vencendo a opressão imperialista e criando uma nova estrutura social, que dê a todos possibilidades iguais de uma vida humana.

II – Realidade política

Situação internacional

A humanidade atravessa um período crítico de sua história; o processo social da evolução política cresce não só horizontal, mas também verticalmente. De fato, o homem cada vez mais toma consciência do social e busca aprimorar a sua dimensão política, sua dimensão criadora por excelência, conseguindo uma forma de se dirigir, fazendo desaparecer a exploração do homem pelo homem.

Saindo do período colonialista, os povos buscam a sua emancipação econômica e política. Nesta busca enfrentam o sério problema de exageros e falhas dos dois grandes sistemas políticos em luta: o capitalista e o socialista. O capitalismo retrógrado e classista recorre ao imperialismo para tentar manter-se. O socialismo, dentro desta luta que lhe é imposta, acaba por adotar a mesma arma. Dentro da vida dos povos trata-se menos de optar entre o socialismo e o capitalismo, mas escolher uma forma de socialismo que possibilite a realização do homem e da humanidade.

O Brasil, dentro do contexto internacional, de colônia portuguesa passou para a dominação econômica imposta de início pela Inglaterra, e logo a seguir, pelos Estados Unidos da América do Norte, sob a qual permanece até hoje, apesar de sua ilusória independência política.

Todos os setores da nossa realidade política estão extremamente envolvidos pela grande potência da América do Norte, especialmente as nossas forças armadas, que a todo momento fazem concessões políticas e mesmo territoriais ao Departamento de Estado norte-americano.

O povo brasileiro, no entanto, apesar dos compromissos de seus dirigentes, irmana-se com os povos que lutam pela sua independência política e econômica, buscando a sua autodeterminação.

Coloca-se ainda ao lado dos povos oprimidos por ditaduras e daqueles que procuram atuar no sentido de evitar consequências negativas, no momento atual, da vinculação a qualquer dos blocos em choque.

Situação nacional

A democracia que existe no nosso país é evidentemente uma farsa. Basta dizer que 52% de nossa população não possui o direito de participar na política diretiva da nação, não tendo incentivo algum à educação e ao progresso. Além disso, sabemos que se trata de uma democracia em que o poder econômico prevalece em todos os setores, trazendo graves desigualdades e uma grave injustiça social. Baseia-se esta democracia numa Constituição importada e completamente inadequada, em função da qual as classes dominantes defendem a manutenção de seus privilégios. Com efeito, essa Constituição, baseia-se nos princípios liberais-burgueses oriundos da Revolução Francesa, e que, tendo originado o capitalismo, servem agora para sustentá-lo. Na sua estrutura governamental encontram-se falhas gritantes nos três poderes, executivo, legislativo e judiciário, que evidentemente não guardam a sua autonomia. Os fatos confirmam as deficiências destes órgãos em quase todos os Estados, e na própria União, encontramos exemplos a todo momento.

Os homens são quase sempre frutos dos vícios da estrutura. A mentalidade dos nossos dirigentes é corrompida gradativamente pela estrutura, levando o povo brasileiro a um estágio de indiferença e de apolitismo, que colabora para que os grupos dominantes se mantenham no poder. Pouco a pouco conseguem aumentar a alienação política já existente com a falta de cultura do povo brasileiro.

Em suma, trata-se de um regime político falido, que ludibria o povo com o estandarte de democracia e de liberdade, nada possuindo concretamente destes dois princípios.

A vida política

A vida política brasileira apresenta-se não como setor de realização das aspirações de todo o povo, mas como um instrumento de poder das classes dominantes.

Funciona como uma engrenagem colocada a serviço de grupos econômicos ligados a interesses capitalistas internacionais.

Especificamente, apresenta uma série de características decorrentes dessa linha geral:

1 – individualismo e competição, que o atual regime capitalista desenvolve ao máximo, forçando as forças políticas a entrarem no jogo dos interesses econômicos de pequenos grupos açambarcadores dos meios de produção e consumo.

2 – domínio das classes economicamente privilegiadas sobre a grande maioria do povo, usando-o como objeto na luta pela conservação e consolidação do poder.

3 – formação dos quadros políticos atuantes por elementos saídos quase exclusivamente das classes donas do poder econômico e que, por isso mesmo, representam não o povo mas essas classes.

4 – os partidos existentes pertencem todas à burguesia, havendo variações conforme essa se subdivida em industrial e agrária.

5 – ausência de ideologias dos partidos, que não apresentam unidade de informação na sua linha de atuação, mas *slogans* fragmentários e demagógicos, que jogam com a boa-fé do povo, com vistas à aquisição de poder político, já que controlam o poder econômico.

6 – multiplicidade de partidos políticos, e que caracteriza bem a falta de unidade de pensamento informativo das forças políticas, havendo ainda sensíveis variações na orientação de cada partido, conforme a região e situação eventual.

7 – heterogeneidade dos grupos políticos, que se fracionam internamente em diferentes alas, formadas por elementos provenientes de camadas diversas, a partir da pequena burguesia à alta aristocracia, grupos que muitas vezes se chocam quanto à forma de conseguir votos.

8 – pouca possibilidade de representação das classes menos favorecidas, e corrupção progressiva dos raros elementos realmente voltados para os interesses do povo, em consequência de seu engajamento a uma estrutura política fundamentalmente viciosa.

9 – impossibilidade de formação, nos quadros políticos partidários, de autênticos líderes catalizadores das aspirações populares e aparecimento de pseudo-líderes, interessados em fazer carreira política ou em adquirir prestígio pessoal, o que os torna compromissados com os grupos detentores do poder.

10 – compromissos dos partidos políticos com grupos econômicos, aos quais facilmente vendem legendas, transformando-se em vanguardas defensoras dos seus interesses e, conseqüentemente, em freio das legítimas reivindicações populares.

11 – inautenticidade do poder político, que não representa a síntese da participação consciente e livre de todos os homens na vida da comunidade nacional, mas é a súpula das alienações de uma minoria exploradora do proletariado.

12 – ausência absoluta de preocupação pela formação política do povo, que se expressa pela pouca atenção dispensada ao problema da erradicação do analfabetismo, condição mínima para que o povo ascenda às fontes de informação e formação, que lhe permitam um julgamento livre e pessoal das linhas políticas.

13 – controle de opinião pública pelos meios de propaganda que manipulam as mentalidade através da apresentação de chavões, que constituem uma obstrução à apreensão da verdade, nas variáveis circunstâncias políticas.

14 – manobras partidárias nos movimentos grevistas, conseguindo sufocar as reivindicações e apresentar soluções acomodatórias que atendem não aos interesses dos explorados mas dos exploradores.

A atuação efetiva dos governos se traduz sempre em concessões, na medida que a situação de vida das classes dominadas se agrava, evitando com essas concessões qualquer possibilidade de movimentação destas classes. As medidas governamentais são quase sempre demagógicas e enganosas quanto à sua eficiência, sempre em detrimento das camadas populares.

As medidas efetivas necessárias e urgentes, tais como a reforma agrária, a reforma urbana etc., são substituídas por soluções paliativas, como a revisão agrária, a propaganda das leis existentes etc.

15 – No setor educacional encontramos um fato gritante na distribuição do orçamento público. Sabemos que uma das características do subdesenvolvimento é o alto índice de analfabetos, caso típico do Brasil. No entanto, a verba destinada à educação é criminosamente de apenas 10% do orçamento da União, enquanto que as forças armadas são aquinhoadas com cerca de 40%. Na nossa atual situação a destinação de tal verba para o setor militar é completamente sem sentido. Fato agravado por sabermos que o serviço militar obrigatório tem acarretado por vezes danos sociais e econômicos para a população. Além disso, a própria situação mundial no aspecto bélico torna obsoleta as nossas condições militares, pois só poderíamos enfrentar outro país subdesenvolvido, coisa que, decididamente, não aproveitaria nem a nós nem a qualquer país subdesenvolvido.

O projeto de Diretrizes e Bases da Educação visa apenas a oficialização da situação do ensino no Brasil. Entra em profunda contradição com a necessidade de atual reformulação da estrutura do ensino em nosso país. Este projeto em nenhum momento atende aos pontos fundamentais da realidade brasileira: o desenvolvimento econômico, a democratização do ensino, o planejamento global da educação, a erradicação do analfabetismo, e outros aspectos estruturais.

16 – uma das características da realidade política nacional é a completa ausência de participação do proletariado brasileiro na estrutura governamental. Assim, vemos que nas empresas estatais ou paraestatais, nas organizações nacionais ou regionais voltadas para a planificação do desenvolvimento econômico (SUDENE, por exemplo); nos órgãos controladores do curso de vida, etc., estão ausentes os que mais interesses têm por esses problemas: as classes trabalhadoras.

17 – O Ministério do Trabalho, por outro lado, não cumpre a sua missão de favorecer o surgimento de organizações sindicais, atrofiando as já existentes: o “peleguismo” não é outra coisa senão o reflexo dessa situação.

O mesmo acontece com as organizações camponesas, encaradas por alguns setores como foco de subversão da ordem, e nunca de representação do trabalhador rural.

Alia-se a este fato a campanha de descrédito que forças reacionárias lançam sobre as tentativas de aliança operário-estudantil e estudantil-camponesa, querendo identificá-las com os movimentos de agitação, a serviço de facções ou de grupos.

Para o cumprimento destas e de outras medidas que o momento histórico irá exigir cumpre que os estudantes, principalmente os universitários, colocados numa perspectiva proletária, aliem-se às classes trabalhadoras, e ao mesmo tempo que forneçam a estas subsídios para o aceleração do seu processo emancipatório, sofram, por parte delas, a influência revolucionária que só essas classes, atualmente, podem exercer.

NA POLÍTICA INTERNACIONAL:

1. Reatamento comercial, cultural e diplomático com todos os povos do mundo.
2. Posição efetiva de neutralismo, diante dos dois blocos internacionais, cerrando fileiras com os países que defendem a mesma política, atuando no sentido de harmonia entre os povos.
3. Autodeterminação dos povos, na sua mais plena acepção, condenando qualquer forma de agressão econômica, política ou armada.
4. Anticolonialismo e anti-imperialismo, em todos os seus aspectos.
5. Repúdio a todas as formas de ditadura.
6. Independência econômica e política do Brasil.

NA POLÍTICA NACIONAL:

1. Extensão do direito de voto aos analfabetos.
2. Condenação do regime capitalista, causador de nossa situação de dependência econômica em relação aos Estados Unidos da América do Norte.
3. Uma reforma agrária efetiva, com assistência técnica e planificação, atendendo às necessidades dos camponeses.
4. Mudança de toda estrutura sociopolítica vigente.

SETOR EDUCACIONAL:

1. Rejeição total do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, atualmente em tramitação no Senado.
2. Aumento das verbas destinadas à educação.
3. Necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação diferente do atual projeto, que venha atender concretamente às exigências e necessidades do povo brasileiro, aproveitando-se dos estudos efetuados por entidades estudantis, por professores e técnicos.
4. Erradicação do analfabetismo.
5. Formação da consciência política do povo brasileiro.

SETOR OPERÁRIO-CAMPONÊS:

1. Participação efetiva dos operários nos órgãos governamentais de caráter primordial para o nosso desenvolvimento.
2. Criação de condições, pelo Governo, para o completo desenvolvimento das organizações proletárias, tais como: ligas camponesas, unidade do movimento operário em uma confederação etc.
3. Ausência de qualquer tipo de coação política, econômica e, principalmente, policial, sobre o movimento operário-camponês.
4. Busca de formas de organização que reúnam os elementos dinâmicos da nação: operários, camponeses, estudantes, numa luta comum pelas reivindicações da classe operária e visando à transformação da estrutura social vigente.

Diretriz Final

Perspectiva da revolução brasileira:

Revolução entendida como posição consciente de todo um povo no sentido da mudança de uma estrutura sociopolítica ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições.

Aos jovens brasileiros, principalmente a partir da Universidade, cabe iniciar essa grande tarefa. São eles, e os oprimidos, os elementos dinâmicos por excelência que precisam romper uma série de alienações, de preconceitos e de deficiências, oriundas da sua própria formação. Tomar consciência da realidade brasileira e partir para uma atuação política concreta ao lado dos operários e dos camponeses por uma revolução brasileira.

Declarar posições ousadas é fácil; difícil é assumir concretamente estas posições.

A Universidade no Brasil

I – Cultura e sociedade

A sociedade humana tem, através da História, ampliado continuamente o exercício de sua liberdade, pelo domínio crescente da natureza. Assim é que o homem, à procura da satisfação de suas necessidades e em busca de um constante aprimoramento, forma e cria os bens necessários à sua superação. Amplia o cabedal de seus conhecimentos pelo trabalho de transformação que vai executando, para dominar os fatores do meio ambiente – assim se veio constituindo a cultura universal.

A escola é uma conquista sociocultural, neste processo da evolução humana. Ela aparece quando o nível de conhecimento é muito elevado para a simples transmissão familiar ou individual espontânea, quando o conjunto das experiências humanas exige uma sistematização tal que somente uma organização do tipo “escola” poderia possibilitar.

Com a evolução cultural, condicionada pelo desenvolvimento socioeconômico, os conhecimentos se multiplicam, tornando-se também mais complexos, o que vai exigir uma igual modificação da instituição escola. A Universidade surge como uma expressão dessa realidade – um estágio superior da escola.

Seu caráter diletante – o de mero transmissor da cultura acumulada – tende a desaparecer quando o homem se volta para a pesquisa. Daí em diante a comunidade universitária se transforma em instrumento do desenvolvimento histórico. Com a divisão cada vez mais especializada do trabalho, conquista da sociedade moderna, tende a tornar-se cada vez mais complexo este organismo social que é a Universidade.

Em nossos dias, as transformações socioeconômicas se processam de forma tão rápida que a Universidade, para acompanhá-las e nelas influir, deve:

- 1 – estar totalmente integrada na sociedade e no meio que a criou, e para o qual deve voltar-se;
- 2 – ter uma estrutura verdadeiramente flexível, para acompanhar as transformações sociais.

Em síntese, dever-se-á cuidar de democratizar a Universidade, do ponto de vista da sociedade e da comunidade de trabalho.

II – Crítica da universidade

Conhecemos o problema cultural de uma Nação como resultante de problema social, ou pelo menos como uma de suas partes mais significativas. Universidade e sociedade se interpenetram e se interinfluenciam individualmente. Uma sociedade deformada contera uma Universidade igualmente mutilada. Reciprocamente, uma Universidade infiel às suas responsabilidades históricas estará conformando uma sociedade incapaz de autossuperar-se, insensível à autocrítica, vedada à evolução.

Nossa Universidade não tem sido mais do que uma superestrutura de uma sociedade alienada, isto é, deformada em sua base econômica, porquanto subdesenvolvida, estratificada quanto à distribuição dos benefícios econômicos e sociais, democrática apenas formalmente, desumana, enfim. Essa crítica evidenciará como a Universidade não atende ao projeto histórico brasileiro – o desenvolvimento na perspectiva do proletariado.

1 – A UNIVERSIDADE É UM PRIVILÉGIO

Acusam as estatísticas do ano de 1959:

- a) a população em idade escolar (primária) era de 12,7 milhões;
 - b) no curso primário, apenas 6,9 milhões conseguiram matrícula;
 - c) no ensino médio, apenas 1.076.201 conseguiram matricular-se.
- “Apenas” 15.985 alunos concluíram o curso superior, no ano de 1958.

Dentro do processo discriminatório do ensino brasileiro, a Universidade se situa em seu topo. Em qualquer país, evidentemente, “toda” a juventude não atingirá necessariamente os bancos universitários. O universitário brasileiro é, entretanto, altamente privilegiado, porque:

- a) o sistema discriminatório se fundamenta em critérios extra-educacionais, de base econômica e social;
- b) o ensino é gravemente oneroso para a população.

Para o orçamento de 1961, foram solicitados para:

Universidade do Brasil – 3.900 bilhões de cruzeiros;

Universidade de Minas Gerais – 4.449 bilhões de cruzeiros;

Todas as Universidades – 35 bilhões de cruzeiros;

Orçamento Federal de Educação – 28 bilhões de cruzeiros.

Caso fosse concebida a verba solicitada – o que é impossível, como provam os números – um estudante custaria anualmente ao povo, na Universidade de Minas Gerais (3.600 alunos), a quantia de 600 mil cruzeiros (anualmente, repetimos).

c) os profissionais, formados a este custo, não atendem às exigências da realidade nacional;

d) os profissionais formados por esta Universidade estão insensíveis ao drama social brasileiro, cogitando não de retribuir ao operário o ensino gratuito que lhe proporcionou, mas, coerentes com a mentalidade burguesa individualista que a Universidade lhes infundiu, cuidando de aumentar por quaisquer meios os seus ganhos.

2 – A UNIVERSIDADE FALHA EM SUA MISSÃO CULTURAL

a) Não chega a ser repositório da cultura nacional, cultura enquanto compreensão de problemática do homem, considerado em suas dimensões integrais, historicamente datado e sociologicamente situado no Brasil; cultura enquanto consciência do processo histórico em que vive o povo brasileiro; cultura enquanto elaboração de um pensamento brasileiro, atento à totalidade do ser humano.

b) Não tem iniciativa de pesquisa, não somente científica, quanto cultural e artística. Alimenta-se de esquemas importados, invariavelmente inadequados à nossa realidade.

c) Falha em sua missão de esclarecer ao povo o conteúdo de uma cultura popular, entendida como o despertar das classes populares para a consciência de sua destinação histórica dentro dos quadros brasileiros.

3 – A UNIVERSIDADE FALHA EM SUA MISSÃO PROFISSIONAL

a) Não forma profissionais competentes, devido ao caráter formalista de nossa educação universitária: programas e currículos, com a pretensão antes de “esgotar o assunto” ou de dar uma “visão geral”, do que a de formar uma consciência da problemática dos cursos; aulas e frequências obrigatórias substituindo uma pesquisa que desenvolva a iniciativa criadora do estudante e não o reduza a repetidor de fórmulas aprendidas com o professor; um curso voltado para os exames, provas e trabalhos, meios formais de conquistar diplomas, cuja manifestação mais vergonhosa é o uso de apostilas em muitos institutos de ensino universitário, um sistema de cátedra vitalícia que significa a aposentadoria intelectual do professor.

b) Não forma profissionais que a realidade nacional e a realidade regional necessitam: uma engenharia desatenta às verdadeiras exigências de nosso desenvolvimento técnico e industrial; o direito insensível às novas modalidades de convivência econômica e social; uma faculdade de filosofia indiferente à formulação de um pensamento crítico, alheia à realidade educacional brasileira, incapaz de colaborar na formação de um pensamento brasileiro; a medicina sem a pesquisa e adequação às parcas condições médico-sanitárias de cada uma das regiões; a arquitetura ignorante do problema habitacional do povo, alienada em projetos suntuários e inadequados às necessidades coletivas.

c) A Universidade não atende às necessidades particulares de cada uma das regiões e ao desenvolvimento: não se forma para o estudo dos minerais, na região central; da seca e do subdesenvolvimento, no Nordeste; do petróleo, na Bahia; da vastidão inexplorada da Amazônia.

4 – A UNIVERSIDADE FALHA EM SUA MISSÃO SOCIAL

a) Inicialmente, porque inserida no conjunto do processo educacional brasileiro, globalmente oligárquico.

b) Porque não assume o seu papel de liderança social. Nos países subdesenvolvidos, a classe operária e estudantil representam a área de atrito entre as reivindicações populares e o poder econômico e político que as quer sopitar. A Universidade brasileira ainda é ingênua e parcamente politizada para assumir esse papel insubstituível.

c) Porque forma profissionais individualistas, mantenedores da ideologia do *status quo*: advogados para os que podem pagar custas astronômicas; médicos para uma clínica de alto preço, incompatível com os recursos da maioria da população; arquitetos para empreendimentos faraônicos, a serviço de uma clientela refinada de alto poder aquisitivo; economistas preparados para servir, sem escrúpulos, à empresa capitalista, exploradora da mão de obra.

d) Pelo emprego perdulário e ostentatório dos recursos orçamentários, num país de maioria analfabeta.

A Reforma Universitária

SEU VERDADEIRO SIGNIFICADO

Não se pode pretender uma reforma válida na Universidade, enquanto ela for apenas uma peça de um conjunto globalmente alienado. Uma Universidade ótima só será possível numa sociedade ótima.

A Reforma Universitária só não será um mero retoque de fachada desde que seja vista como um momento do processo mais vasto, que é a Revolução Brasileira. Se não se pode esperar por enquanto uma Universidade inteiramente consonante com sua verdadeira missão, ao menos é possível que ela deixe de ser uma das peças de sustentação do *status quo* e um obstáculo ao projeto histórico brasileiro. De obstáculo, ela deve transformar-se num fator de impulso à evolução social.

Diretrizes para a Reforma Universitária

COMPROMISSO COM AS CLASSES TRABALHADORAS E COM O POVO

a) Lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos condições de acesso à educação, em todos os graus.

b) Abrir a Universidade para o povo, através da criação nas Faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios Acadêmicos como organizadores (ou as próprias Faculdades) de cursos de alfabetização de adultos (ao alcance de qualquer Faculdade), de cursos de mestre de obras nas Escolas de Engenharia, cursos para líderes sindicais nas Faculdades de Direito. Promovê-los não só nos prédios das Escolas, como em favelas, circunvizinhas de fábricas e bairros operários. Na América Latina, essas iniciativas recebem a denominação de Universidades Populares.

c) Colocar a Universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo do interior dos Estados. Promover, por exemplo, o levantamento topográfico de uma cidade do interior, traçar-lhe uma rede de esgotos, realizar pesquisas demográficas etc. Isto pode ser realizado como trabalho curricular, ou levado a efeito nos períodos de férias.

d) Colocar a Universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistências judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas) etc. Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário, sobretudo, despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto, enquanto se vai lutando, não podemos deixar que milhares de pessoas morram ao nosso lado.

e) Fazer da Universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa.

Corpo Docente, Cátedra Vitalícia, Tempo Integral

CONSIDERAÇÕES

I – Considerando que para a real eficiência do ensino superior são indispensáveis ao professor universitário os seguintes requisitos:

a) ter consciência do processo educacional do qual o elemento central é o estudante e conhecer as modernas técnicas pedagógicas;

b) compreender a realidade social em que se insere o processo de educação;

c) ter conhecimento das ideias que vitalizam a sociedade em que vive, base de uma cultura geral integrada;

d) possuir conhecimento profundo e sempre renovado da matéria de sua especialização, o que implica em dedicação contínua à pesquisa;

e) conhecer especificamente o futuro campo de ação de seus alunos, a realidade da profissão e sua função no momento histórico brasileiro;

f) impregnar toda a sua vida de um autêntico sentido de responsabilidade e dignidade.

II – Considerando, por outro lado, que os nossos professores, salvo honrosas exceções:

a) ministram aulas excessivamente teóricas e acadêmicas;

b) desconhecem métodos pedagógicos ou utilizam os já ultrapassados;

c) não valorizam devidamente a pesquisa, raramente a praticam e não fornecem aos alunos elementos para que eles a realizem;

d) estão desatualizados no que diz respeito ao progresso científico e no que toca às necessidades reais da época, da região e do país;

e) não consideram a inter-relação das diversas matérias tornando o ensino inorgânico e dispersivo;

f) exercem diversas atividades, o que é quase sempre condicionado pelo baixo nível salarial.

III – Levando em conta, ainda, as seguintes falhas estruturais, no tocante:

a) ao sistema de cátedras que:

1 – não prevê o desenvolvimento de possíveis futuros elementos docentes;

2 – confere ao catedrático o direito de dispor de seus assistentes, admitindo-os ou demitindo-os, independentemente da capacidade deles e das necessidades reais das diversas faculdades;

3 – possibilita que alguns coloquem o seu próprio interesse acima do interesse geral da sociedade;

4 – dá a esses mesmos professores a exclusividade de orientação do ensino em suas cadeiras, o que lhes possibilita toda a sorte de abusos na escolha dos seus métodos de trabalho.

b) a vitaliciedade, que é um entrave à evolução do ensino, pois os catedráticos, em sua maioria, uma vez aprovados não mais se dedicam ao estudo e à pesquisa, deixando de aprimorar os programas, incorrendo nas falhas que desejarem, pois lhes é assegurada a permanência no cargo.

c) aos concursos, que:

- 1 – são formais e deficientes, pois não é dada a devida ênfase à qualidade dos trabalhos e publicações dos candidatos, sendo feita, apenas, uma apreciação, de caráter quantitativo;
- 2 – são alienados da realidade, pois que artificiais as situações vividas nas provas pelos candidatos;
- 3 – não comprovam a capacidade do candidato naquilo que é mais necessário ao professor.

d) ao regime de tempo parcial, que, após exigir do professor apenas uma parte de seu tempo de trabalho, faz com que o ensino se torne apenas uma atividade a mais, nem sempre considerada com a devida importância.

O I Seminário Nacional de Reforma Universitária

Conclui: que o atual sistema de cátedras, a sua vitaliciedade, as deficiências de formação do professor universitário, a atual estrutura da carreira universitária e sua hierarquia e o regime de dedicação parcial de tempo dos docentes e discentes são em grande parte responsáveis pela não realização dos objetivos fundamentais da Universidade brasileira.

Resolve:

1 – exigir que se suste imediatamente o provimento de cátedras, seja por concurso ou por nomeação simples;

2 – manifestar o firme desejo de ver alterados o art. 168, item VI, e art. 187, da Constituição Federal, bem como revogado o decreto 19.851, no seu art. 59, dispositivos esses que garantem a vitaliciedade dos catedráticos;

3 – sugerir o estabelecimento do regime departamental nas universidades, nos moldes em que o presente relatório abaixo se refere;

4 – sugerir a adoção do regime de tempo integral, satisfazendo as seguintes condições:

- a) que sejam dadas condições de trabalho a professores e alunos na Universidade;
- b) que seja fixada uma remuneração mais justa para o cargo de docente;
- c) que seja criado um eficiente sistema de assistência ao estudante.

5 – Insistir na necessidade de se regulamentar a carreira do magistério, de acordo com o espírito das alíneas “b”, “c”, “d”, do capítulo que segue.

Propõe:

a) que seja extinto o atual sistema de cátedras, substituindo-o por outro mais eficiente: o de departamentos. Os departamentos são as unidades constituintes das Faculdades ou Institutos. Cada departamento se dedicará a um determinado setor da cultura; assim, o departamento referente a uma determinada matéria congregará todos os ramos fundamentais desta, bem como as suas especializações. A direção do departamento cabe ao conjunto de professores assistentes, associados e titulares, representantes dos instrutores e representantes do corpo discente, que devem eleger entre eles um diretor apenas administrativo, ficando as outras funções diretivas subordinadas ao colegiado citado. Assim, por exemplo, as modificações nos currículos que se tornassem necessárias seriam estudadas e executadas por esse colegiado, ou por uma comissão por ele escolhida para este fim.

Os departamentos devem estar plenamente entrosados entre si e devem ser as unidades básicas das Faculdades e Institutos nas Universidades e nas Faculdades isoladas.

Justificando, verifica-se que no sistema atual todos os assuntos que dizem respeito à Cátedra são controlados e orientados pela vontade de um único indivíduo – o Catedrático. Isso é antidemocrático e vem entrar a revelação de ideias novas e vitalizadoras, desde que o Catedrático, em geral, é um indivíduo conservador. Além disso, nas Universidades, a criação de Institutos, subdivididos em departamentos, possibilitará a concentração de verbas, de pessoal e aparelhagem nos Institutos, o que não é possível atualmente, com várias Escolas mantendo departamentos análogos. Para o funcionamento eficiente do sistema departamental, é necessária a estruturação da carreira do magistério.

b) que (como já foi experimentado em vários países, tendo dado bons resultados) se estabeleça o seguinte sistema:

- 1) instrutor (com três subdivisões para permitir aumentos salariais automáticos por tempo de serviço);
- 2) professor assistente (idem);
- 3) professor associado (idem) – quando então atingiria a estabilidade;
- 4) professor titular.

c) que se designe uma comissão competente para estudar aprofundadamente as leis que darão ao professor a necessária segurança econômica que o incentive a seguir a carreira magistral.

d) que, para a admissão de seus docentes, a Universidade promova a integração de elementos jovens, por meio de cursos de pós-graduação, seminários etc. A categoria de Instrutor deve ser constituída de um elevado número de elementos em relação ao número de estudantes, escolhidos entre aqueles que nos seus estudos deixaram entrever acentuada aptidão para o magistério.

A promoção na carreira universitária deverá processar-se mediante a satisfação de certas condições de tempo de serviço, de capacidade pedagógica e de realizações profissionais. Todo elemento que não conseguir satisfazer tais condições deverá ser afastado. As admissões e promoções dos docentes devem ser julgadas por

uma comissão especial, constituída por professores e alunos da própria Universidade, destacados dos demais por qualidades morais notáveis, ou por suas realizações no setor do ensino e da educação. Deverá ser condição necessária à promoção do quadro do Instrutor ao de Assistente e aprovação em curso de preparação, o qual deverá constar de matérias específicas de sua disciplina, de estudos sobre a função social de sua profissão, do exame dos recursos pedagógicos do candidato ao magistério e de estudos sobre a realidade regional e nacional. Uma melhor especialização seria possibilitada através de bolsas de estudo em centros culturais mais evoluídos.

Assim, a carreira do Magistério Universitário determinará a criação de um corpo docente de alta competência e capaz de executar com eficiência a tarefa de formar profissionais que orientem o desenvolvimento do país.

e) que – como requisito indispensável ao pleno cumprimento das finalidades da Universidade brasileira – seja adotado o sistema de tempo integral pelos corpos docente e discente. É evidente, no entanto, que o regime de tempo integral é apenas viável quando são satisfeitas condições fundamentais:

- 1 – a Universidade dar condições de trabalho aos professores e estudantes;
- 2 – ser fixada uma mais justa remuneração para o corpo docente;
- 3 – ser instalado um sistema eficiente de assistência ao estudante.

Examinando o problema da aplicação do tempo integral nas Universidades, cumpre reconhecer as dificuldades que existem para integração imediata de todos os professores neste regime, dada a demanda de profissionais competentes, particularmente nos setores industriais.

Deve-se considerar, entretanto, que a adoção de tal regime terá de ser feita, embora progressivamente, iniciando com os professores que atualmente estão ingressando na Universidade. É de acreditar que apenas devem ter ingresso em nosso ensino superior os candidatos que desde já se submetam ao regime tempo integral. Este deve ser adotado logo, também por determinados professores indicados pelos departamentos, após a apresentação de planos de trabalho eficientes e verificadas as condições exigidas para a realização dos mesmos. É ainda necessário condicionar o tempo integral à produção científica, e para isto é preciso conceder-se meios à investigação e incrementar a criação de fundos específicos. Para os professores de cadeiras de aplicação, o regime de tempo integral deverá ser tal que proporcione um contato direto com os problemas mais recentes da sua profissão, isto é, da futura profissão dos seus alunos. Isso poderia ser efetivo através do atendimento, por parte da Universidade, de consultas feitas pelo Estado ou por particulares, além de trabalhos encomendados.

É imprescindível à formação do estudante a dedicação exclusiva à Universidade e disponibilidade integral do seu tempo à mesma. Para tanto, leve-se em conta que a Universidade deve estar aparelhada e que existam condições de trabalho para o estudante, além de uma orientação eficiente por parte dos professores e instrutores.

O principal óbice à aplicação do regime de tempo integral ao corpo discente consiste na baixa condição econômica da maioria dos estudantes universitários, que precisa trabalhar para garantir o próprio sustento e, às vezes, o de suas famílias. É de crer, então, que só seria possível o regime de tempo integral se as Universidades concedessem bolsas de estudo a todos que delas necessitassem, comprovadamente, como também maior assistência (alimentação, alojamento) e possibilidades de um campo de trabalho dentro da Universidade.

No regime de tempo integral deverá ser prevista uma série de atividades extracurriculares que terão como objetivo a formação integral do estudante. Este regime não será necessariamente exercido na Escola, mas em diversas entidades da Universidade (Institutos etc.).

Administração da Universidade

Verifica-se que as cúpulas dirigentes da Universidade:

- a) manifestam um inegável caráter oligárquico e classista;
- b) estão comprometidas com a estrutura colonial e alienada do Brasil, ora em fase de superação;
- c) configuram-se como impotentes ou desinteressadas na criação de uma verdadeira comunidade universitária.

O GOVERNO DA UNIVERSIDADE

Considerando:

- 1 – que a Reforma deve visar a criação de uma comunidade e a democratização da Universidade;
- 2 – que em uma comunidade democrática a responsabilidade do governo deve cair sobre os setores principais que a constituem;
- 3 – que o ensino se destina primordialmente aos estudantes com os quais necessário se torna um diálogo criador, possibilitado pela longa militância estudantil nas lutas populares e pela maturidade que vem alcançando o movimento reformista;
- 4 – que a participação estudantil é essencial a uma constante renovação do ensino e dos valores da Universidade, por serem os estudantes a sua parcela mais comprometida com o futuro, mais aberta aos novos ideais;

5 – que a participação dos mestres é essencial, desde que sobre eles recai a tarefa de formar e orientar a juventude;

6 – que a participação dos profissionais anteriormente integrantes do todo universitário é imprescindível, pelo que de experiência prática eles podem trazer à organização que os formou.

O I Seminário Nacional de Reforma Universitária

Conclui:

a) pela participação dos discentes, docentes e profissionais, com direito a voz e voto, em todos os órgãos técnico-administrativos da Universidade, assim como nas Comissões e Departamentos a serem criados;

b) pela necessidade de se manter, nesta distribuição, as percentagens de 40% do total para membros do corpo docente, 40% para o corpo discente e 20% para representantes dos profissionais. Somente um critério semelhante será capaz de assegurar a organicidade, harmonia e democracia que devem reinar no governo da comunidade universitária;

c) pela necessidade de se objetivar um crédito de escolha que selecione os elementos mais representativos de cada grupo. Os representantes dos estudantes e dos profissionais devem ser indicados por seus órgãos de classe. Os profissionais devem ser escolhidos entre os egressos das Faculdades ou Universidades onde se fariam representantes e não exerceriam cargos docentes.

REELEIÇÃO DE REITORES E DIRETORES

Considerando:

1 – a rotinização da direção da Universidade e das Faculdades, com o perigo de formação de grupos, ou favorecimento de alguns, em detrimento do interesse comunitário;

2 – a personificação da Universidade ou Faculdade nos seus dirigentes, que os levaria a considerá-las como suas propriedades;

3 – a negação de novos valores e o impedimento mesmo do seu aparecimento pela falta de oportunidade a que conduz a reeleição de reitores e diretores.

O I SEMINÁRIO NACIONAL DE REFORMA UNIVERSITÁRIA

Conclui pela reeleição, por mais de um período, dos reitores das Universidades e dos diretores das Faculdades.

PUBLICIDADE DOS ATOS UNIVERSITÁRIOS

Explicitando o natural direito dos membros de uma comunidade de conhecerem o andamento dos negócios de seu interesse, o I SNRU fixa como imprescindível a divulgação integral de todos os atos universitários.

Autonomia

Considerando:

1 – que se deve dar às Universidades mobilidade legal para resolver em tempo e de acordo com o interesse do ensino os seus problemas, visualizando a Reforma como um processo de contínua adequação das Universidades à realidade socioeconômica;

2 – que se deve possibilitar à Universidade atender às novas exigências sociais e impedir interferências estranhas de grupos políticos e econômicos;

3 – que se deve libertar a Universidade de “modelos” pseudo-nacionais, para que ela possa responder à carência dos mercados de trabalho de regiões diversas.

O I SNRU

Conclui reivindicando um maior grau de autonomia administrativa, didática e financeira, que se obteria pela transformação das Universidades em autarquias e fundações.

Conclui mais

1 – Quanto à autonomia administrativa

a) A escolha dos membros que compõem a cúpula administrativa deve ser feita democraticamente pelos próprios membros da comunidade universitária, cabendo à autoridade governamental apenas a nomeação.

b) A Universidade terá o poder de mudar os seus Estatutos, cabendo ao Poder Federal apenas a formulação de uma série de princípios mínimos a serem estabelecidos na Legislação Específica ou na Constituição.

2 – Quanto à autonomia didática

a) Terá a Universidade poder de criar ou suprimir matérias de currículo, salvaguardadas algumas consideradas por lei como definidoras do curso.

b) Terão maior autonomia os próprios Institutos componentes da Universidade, de modo que possam modificar currículos e programas, experimentar novos métodos de ensino, reformar Estatutos e Regimentos, modificar sistemas de ingressos e aprovação.

A Universidade precisa de uma maior autonomia didática para que se desenvolva nela um espírito de diálogo e possa funcionar bem nos diversos estágios socioculturais-econômicos que compõem o nosso País. Por isso, entretanto, não queremos entender o exagero do ensino livre.

3 – Quanto à autonomia financeira

Defendendo a extensão do princípio da dotação global, cabendo à Universidade a livre elaboração do seu orçamento e a pública prestação anual de contas às fontes mantenedoras.

Se não podemos entender Reformas senão como um processo global de contínuas modificações de estrutura e mentalidade, não podemos desligar autonomia de Reforma, ou vice-versa.

Conceder autonomia à Universidade sem um planejamento de Reforma é consolidar ainda mais sua situação de feudo; é dar título de propriedade aos que se consideram seus donos; é dar-lhe raízes para que permaneça reacionária, conservadora, oligárquica; é perpetuar sua condição de trincheira do privilégio e suas estrutura superada.

Reformar uma Universidade sem lhe dar o grau de autonomia por nós reivindicado é frustrar o processo iniciado de contínuas mudanças, adequações e depurações; é impedir o prosseguimento do movimento.

DIRETRIZES E BASES

Considerando de grande importância um estudo sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, no que tange à participação dos alunos do governo da Universidade, administração e autonomia da Universidade, o I SNRU resolve dar o seu parecer sobre esses itens.

“art. 78 – O corpo docente terá representação com direito a voz e voto nos Conselhos Departamentais, CTA e Congregações das Universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades”.

O I SNRU resolve rejeitar este artigo, e isto porque não fala da proporção dessa representação que deverá, dentro do projeto, ser determinada pelos estatutos das Universidades, o que – de maneira alguma – vem atender aos anseios de democratização que deve a comunidade universitária buscar.

“art. 80 – As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa e financeira.

§ 2º – Autonomia administrativa:

b) de indicar o reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, nas Universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes.”

O I SNRU rejeita este item, pois deve ser a congregação, formada de professores, alunos e profissionais – na proporção de 40%, 30% e 20%, respectivamente – que elegerá o reitor, nomeado pelo Presidente. Não concorda o I SNRU com a lista tríplice. Em segundo lugar, o reitor não deve ser reconduzido por mais de uma vez, conforme as razões já apontadas.

Considerando que o projeto de Diretrizes e Bases da Educação, no que tange à representação de alunos e à autonomia da Universidade em seus diversos aspectos, não atende absolutamente aos mínimos reclamos de todo o povo brasileiro, interpretados pelo I Seminário Nacional de Reforma Universitária, no que toca à democratização da Universidade – somos portanto de parecer que o projeto, pelo menos no que se refere ao assunto aqui estudado, deve ser rejeitado e reestudado.

Do exame vestibular

- Considerando que cerca de 30% das vagas de nossas escolas não são preenchidas;
- considerando que a maioria das escolas não tem condições financeiras para aumentar o número de suas vagas;
- considerando que a grande parte dos vestibulares exige apenas erudição, deixando de lado a verificação das possibilidades que têm os candidatos de acompanhar seus cursos e objetividade que os mesmos devem ter;
- considerando que não são pesquisadas as aptidões vocacionais dos candidatos, o que traz, em consequência, desequilíbrio social a muitos deles;
- considerando que atualmente é do máximo interesse instituir cursos de preparação objetivos, que visem dar ao aluno condições de melhor aproveitamento no decorrer de seu curso superior;

Reconheceu o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária a necessidade de que:

- a) seja estabelecido no regimento interno de cada faculdade o seu número mínimo de vagas;
- b) sejam dadas às escolas públicas necessitadas, especialmente às técnicas, condições que permitam ampliar seu número de vagas;
- c) seja o curso universitário desmembrado em dois tempos: um, pré-universitário, e outro, que seria o universitário propriamente dito.

Ao primeiro, com duração de um ano, deve ter acesso a totalidade dos estudantes que concluíam o curso secundário, suprindo-se deste o último ano do segundo ciclo. Sejam em tal curso ministradas as matérias do curso secundário que tenham ligações com a faculdade preferida pelo candidato.

d) seja instituído em todas as escolas um prévio exame vocacional, para proporcionar ao estudante maior conhecimento de suas aptidões e maior tranquilidade na escolha.

Do programa e do currículo

Considerando que os programas e currículos de nossas universidades se acham desarticulados da realidade nacional e não atendem às necessidades do país, resolveu o Seminário propor as seguintes medidas:

- a) que a Comissão de Reforma Universitária da UNE coordene, através de equipes regionais, os estudos para as modificações dos programas e currículos;
- b) que se recomende às faculdades o estudo, em particular, da reforma dos seus programas e currículos, devendo as conclusões serem apresentadas à referida comissão;
- c) que tanto os programas como os currículos sejam elaborados de modo a que possam acompanhar o desenvolvimento do país, voltados para a integração nacional;
- d) que os programas e currículos sejam ajustados às particularidades regionais, enquanto a realidade regional for diversificação da realidade nacional;
- e) seja garantida ao professor liberdade de iniciativa, respeitadas as diretrizes gerais estabelecidas pelo Ministério da Educação;
- f) as disciplinas tenham seus programas devidamente entrosados;
- g) que as cadeiras básicas sejam fixadas nas duas primeiras séries, para que se possa obter uma especialização objetiva;
- h) que seja introduzida nos currículos uma cadeira para o estudo de problemas brasileiros;
- i) estudar a possibilidade de ministrar em dois períodos letivos certas disciplinas que já constituam uma especialização, atualmente lecionadas em um só período;
- j) descentralização na elaboração dos programas e currículos, fixadas as diretrizes gerais.

Sistema de aprovação

Depois de uma análise, observou o Seminário que o atual sistema de aprovação, vigente no Brasil, é um sistema arcaico, estruturado sobre um processo educacional superado e que se limita apenas a verificar a erudição ou capacidade de decorar dos candidatos. Nada para perceber a maturidade dos alunos, a qualidade de seus conhecimentos. Abandona-se por completo o fator social e psicológico do candidato, muitas vezes decisivo. Concluindo, propôs o Seminário que seja abolido o atual sistema de aprovação, da maneira como se vem processando, isto é, unicamente com exames e provas, por considerá-lo obsoleto, injusto e prejudicial ao ensino no Brasil.

Problemas Socioeconômicos do Estudante

1 - CONSTATAÇÕES

Problemas financeiros

O 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária observou que, dentro do atual contexto brasileiro, situado na espiral inflacionária, o estudante, embora sabendo-se que provém das classes mais favorecidas, padece ainda dos graves problemas decorrentes de nossa estrutura socioeconômica.

Manutenção – Constitui-se uma das mais sérias dificuldades para os estudantes cujas famílias não dispõem de recursos para mantê-los, bem como para aqueles que procedem do interior.

Livros – Não apenas a carência de livros didáticos, mas sobretudo o seu preço, tem ocasionado distorções bastante graves, permitindo na maioria das escolas o uso exclusivo ou exagerado de apostilas. Nas bibliotecas, geralmente desatualizadas, não encontra o estudante os livros de que necessita.

Instrumentos técnicos – Também aqui se percebe que, em carreiras como odontologia, medicina, engenharia, belas artes, arquitetura e outras, a aquisição desses instrumentos é completamente inacessível ao estudante pobre.

Assistência – As iniciativas neste setor são as mais diversas: nacionais e estrangeiras, do poder público e de entidades particulares, das universidades, faculdades e organizações estudantis. O problema assume aspectos diferentes em cada região. De qualquer maneira, o sistema de bolsas e demais formas de assistência é extremamente precário.

Trabalho – Tendo em vista a constante elevação do custo de vida, quase sempre se vê o estudante obrigado a trabalhar. Deve-se reconhecer a eficiência da formação pelo trabalho. De pouco valem conhecimentos teóricos sem a vivência de um trabalho prático. Todavia, o que se lamenta no caso é o fato de o estudante, premido pelas necessidades, ter de aceitar qualquer emprego. Verifica-se, no Brasil, que a grande maioria dos estudantes trabalha, exercendo funções que nada têm a ver com o que estudam.

A existência de tais problemas contribui cada vez mais para que a universidade se mantenha como privilégio de alguns.

MENTALIDADE INDIVIDUALISTA

É possível que a maioria dos estudantes pretenda utilizar seu curso para fins de realização profissional. Entretanto, essa realização profissional raramente é compreendida no sentido do Bem Comum, de considerar a dimensão social do homem, tão importante quanto sua dimensão individual ou de pessoa. Em recente inquérito realizado entre setecentos estudantes da universidade de São Paulo, apenas 2% viram utilidades para o Bem Comum, na sua preparação profissional.

Tal afirmação pode ser reforçada com o estudo da distribuição dos efetivos de profissionais pelo país. No caso dos médicos, por exemplo: na Guanabara, a proporção é de 1 para 425 habitantes. Já no Maranhão, é de 1 para 14.476 habitantes. A tendência de concentrarem-se nas cidades, atraídos pelas melhores condições técnicas e econômicas de exercício de profissão, em detrimento de outras áreas mais necessitadas.

ALGUMAS CONDICIONANTES DO PROBLEMA

- O mercado de trabalho proporcionado pelas condições socioeconômicas do meio é bastante limitado. Tomem-se como exemplo os casos dos técnicos rurais de nível superior – agrônomos e veterinários: suas possibilidades quanto ao mercado de trabalho restringem-se aos cargos públicos, de vez que as empresas rurais, funcionando em bases técnicas primárias, não se interessam em empregá-los.

- da parte da universidade:

- não funciona como comunidade de trabalho;
- não oferece vagas nem cursos em número suficiente. Verifica-se hoje grande procura dos alunos pelos cursos mais ligados ao desenvolvimento. Contudo, o número de vagas para estes cursos é muito inferior ao número de candidatos. Sabe-se, por exemplo, que de geologia existem no Brasil apenas seis escolas. Em 1960, o número de candidatos no Recife passava de 100 para 20 vagas somente. O mesmo se repetiu na Guanabara: 52 candidatos para 24 vagas.

- A formação profissional do estudante é deficiente em todos os cursos, onde a parte que diz respeito à especialização é gravemente esquecida. Especialização entendida em seu duplo sentido: em certo ramo da ciência e para o meio social. A ausência da pesquisa criadora dentro da universidade cerceia a dinamização da cultura e impede sua adaptação à realidade. Direito e Filosofia são as faculdades que mais necessitam de uma reformulação nesse sentido.

REIVINDICAÇÕES

Tendo em vista que a educação é direito de todos e que, por outro lado, milhares e milhares de estudantes no Brasil não têm possibilidades de acesso à educação, por falta de condições econômicas, reconheceu o Seminário a urgente necessidade de se intensificar a assistência ao estudante, através de:

- Bolsas de estudos
- Restaurantes
- Habitação
- Assistência médico-odontológica-farmacêutica
- Assistência social
- Para aquisição de livros e material técnico: cooperativas de livros e material técnico organizadas pelos próprios estudantes; participação do governo na aquisição de livro didático, vendendo-o a preço de custo. Elaboração e renovação periódica de um livro texto pelo professor.
- Bibliotecas – centrais ou isoladas, conforme o caso.
- Trabalho remunerado na própria universidade ou no campo profissional correspondente ao estudo (empresas etc.). Possibilitaria ao estudante eficiente formação pelo trabalho, ao mesmo tempo que lhe daria oportunidade de produzir enquanto estudante, para manter-se e já ir sendo útil à comunidade.
- Concessão de crédito ao estudante: criação de um fundo especial ou abertura de carteiras de crédito nos bancos existentes. Esta assistência poderá ser estendida aos profissionais nos primeiros anos de vida prática.
- Cidade Universitária. Coloca-se esta reivindicação como a maior de todas. No entanto, vale ressaltar que de nada vale uma estrutura, por melhor que ela seja, sem um conteúdo. Reivindica-se antes de tudo a reforma universitária. Reivindica-se a Cidade Universitária como condicionamento material para a instalação da universidade autêntica.
- O serviço de assistência deverá ser planejado pelo MEC, através de seus departamentos especializados. O MEC deverá controlar a distribuição de bolsas, tanto as de organizações públicas como particulares, nacionais e estrangeiras.

Deve ser dada prioridade às bolsas para os cursos ligados ao desenvolvimento.

- Formação para o meio, no ensino primário e médio.
- Formação para o meio, no ensino superior.

Dar ao currículo o sentido desta formação para o meio, através de:

- incentivo à pesquisa;
- estudo de problemas nacionais e regionais;

- incentivo à especialização.

Diretrizes e Bases da Educação

O projeto de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, tal como ficou após as emendas que se lhe acrescentaram, possui como linha central uma concepção liberal-burguesa incompatível com o verdadeiro significado de educação.

Reconhecendo isso, o I SNRU aprovou por unanimidade uma moção a ser dirigida a deputados, senadores e ao Presidente da República, firmando a posição dos universitários sobre o assunto, nos seguintes termos:

“Dentre os problemas nacionais de maior gravidade, pelas repercussões negativas que tem sobre a vida do país, salientamos a situação calamitosa do ensino, em seus diversos níveis. Em face das exigências criadas com as transformações econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira, quando a nação entra em sua etapa de civilização científica, torna-se cada vez mais evidente a configuração estrutural negativa do sistema tradicional do ensino.

Conscientes de nossas responsabilidades, reunimo-nos neste momento em Seminário Nacional de Reforma Universitária. As contribuições positivas deste Seminário correm o risco de serem postas de lado, exatamente no instante em que os problemas se tornam mais agudos e impõem soluções urgentes. O projeto sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em tramitação, não atende àquelas exigências das transformações econômicas, sociais e culturais do país, pois revigora muitos aspectos negativos do sistema tradicional e obsoleto de ensino, preservando o seu caráter seletivo e antidemocrático. Nosso país apresenta-se com um vasto índice de analfabetismo, característica marcante dos países subdesenvolvidos. A atual verba governamental destinada à educação não satisfaz nem às exigências da erradicação do analfabetismo, que o país exige.

Conscientes da nossa situação de universitários privilegiados, manifestamo-nos veementemente contra o Projeto de Diretrizes e Bases, por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas do setor educacional. O nosso protesto, longe de constituir mera expressão verbal de repúdio, confirmar-se-á por um movimento de opinião pública, a partir das entidades estudantis, no sentido de se esclarecer o nosso povo sobre os obstáculos que a aprovação do projeto trarão para a nossa educação.

Nestes termos, não pode ser outra a posição da juventude brasileira, que a de exigir a rejeição total e veto ao atual projeto de Diretrizes e Bases, de maneira a possibilitar, pelo reexame do assunto, que seja incorporada à futura Lei Básica do Ensino os princípios verdadeiramente reformadores e capazes de fazer de nossa Universidade aquela instituição reclamada pelo povo brasileiro.”

Sala das sessões, em Salvador, 27 de maio de 1961.

ANEXO B – CARTA DO PARANÁ II SEMINÁRIO NACIONAL DE REFORMA UNIVERSITÁRIA¹⁶²

De 17 a 24 de março, em Curitiba, reuniu-se o II Seminário Nacional de Reforma Universitária. Seis delegados de cada estado, credenciados pelas respectivas Uniões Estaduais dos Estudantes, além de dezenas de observadores, estiveram presentes ao conclave que teve por fim traçar as diretrizes da luta estudantil pela reforma universitária, diretrizes estas a serem seguidas pelos universitários do Brasil sob a orientação da União Nacional dos Estudantes.

Várias comissões estudaram os problemas relacionados com a universidade; sua inserção na realidade brasileira, sua função cultural, suas conotações político-ideológicas e sociais, sua relação com as regiões geoeconômicas, as influências que sobre ela se exercem.

Finalmente foi traçado, por uma comissão especial, o roteiro tático pelo qual será possível, na atual conjuntura brasileira e dentro do ordenamento jurídico da recente Lei de Diretrizes e Bases, conseguir vitórias sobre o passadismo que caracteriza o ensino superior brasileiro.

A luta estudantil pela reforma universitária já tem uma história. E isto no duplo sentido de, primeiramente, ser possível relacioná-la com urgência temporal de fatos, e, por outro lado, de estes fatos se relacionarem uns com os outros possuindo um sentido, conformando um processo.

O primeiro movimento de reforma que tivemos em nosso país surgiu há pouco mais de dois anos. Os estudantes baianos foram à greve e a transformaram em greve nacional. Os fatos revelados, durante a greve eram chocantes: uma simples análise do orçamento da universidade revela o grau de alienação a que havia chegado o ensino brasileiro. Vários movimentos se sucederam em todo o país e, em maio do ano passado, a União Nacional dos Estudantes promovia, em Salvador, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. A CARTA DA BAHIA, daí resultante, obteve enorme repercussão: as autoridades governamentais voltaram-se para o problema prometendo encaminhar uma solução. Pouco depois, porém, as mesmas autoridades afirmavam ser praticamente impossível o que os estudantes desejavam, ainda mais porque, na sua opinião, a CARTA DA BAHIA continha preceitos “subversivos”. Evidentemente, outra não era a intenção dos estudantes – em realidade, desejamos tão só subverter, no sentido exato do termo, a estrutura universitária que aí está, caduca e alienada, e sabemos que só poderemos fazê-lo, de modo integral, ultrapassando a estrutura total que caracteriza a sociedade brasileira.

O simples passar de olhos pelo noticiário das últimas crises estudantis nos revela, por outro lado, que a situação vem se agravando: praticamente todas as greves estudantis são greves contra a má situação do ensino. Em Pernambuco, Minas, Bahia, Paraíba, em todos os estados, com maior ou menor repercussão, as greves se sucederam, ganham as ruas, e com elas se forja uma consciência da inarredável necessidade da reforma universitária.

O Seminário de Curitiba foi por assim dizer o ponto de encontro de estudantes de todo o país, unidos por um mesmo problema, em busca de uma mesma solução. Ali as conclusões do conclave anterior, de Salvador, foram desenvolvidas e revisadas. Ali já se condenou, formalmente, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como simples ratificação jurídica da situação vigente. Ali, finalmente, traçou-se uma linha comum de luta para o movimento universitário.

Muito mais importante, no entanto, foi que, em Curitiba, os universitários souberam refletir e concluir que a reforma da universidade é, como as outras, uma mudança de estrutura. Como todas as chamadas *reformas de base*, a reforma da universidade interessa fundamentalmente ao povo, pois somente para o povo o ensino superior é realmente problema, tanto quanto não tenham as chamadas classes populares acesso à universidade brasileira. Por isso mesmo, souberam os estudantes repelir as falsas reformas: “nem tecnicismo desumanizante, nem humanismo alienado”, ou seja, nem “desenvolvimentismo”, nem o falso humanismo da conservação social. A reforma universitária, conclui-se, não passa de uma tarefa da revolução brasileira, de um *front* da luta anti-imperialista e o popular em que os estudantes estão engajados.

Para a União Nacional dos Estudantes é da maior importância a tomada de posição do II Seminário de Reforma Universitária. Ao mesmo tempo em que este se desenvolveria, iniciava-se seu programa a UNE VOLANTE, levando a todo o país a mensagem da entidade máxima dos estudantes brasileiros. Com ela vai agora também esta CARTA DO PARANÁ, síntese orgânica dos resultados do conclave de Curitiba, baseada nas conclusões de suas diversas comissões. Carta que passa a ser a orientação básica do movimento estudantil, a forma mais elevada da consciência a que chegaram os estudantes – consciência que percebe ser a reforma da

¹⁶² O documento foi extraído dos Anexos do livro “A UNE em tempos de autoritarismo”, de Maria de Lourdes de A. Fávero, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1994.

universidade apenas um episódio da história que o povo contará no dia em que for concretamente livre, em nosso país. No dia em que o Brasil-povo for uma realidade.

I – Fundamentos Teóricos da Reforma Universitária

a) Situação internacional

Progressivamente, o mundo marcha para a sua definição histórica, não obstante a dramaticidade em que vive gerada pelos conflitos das conquistas do espírito e da ciência, bem como pelas alienações existentes. Assim precisamos, em linha gerais, esboçar a realidade internacional:

- 1 – a configuração de dois blocos em luta: o ocidental e o socialista, em redor dos quais se estende toda uma periferia subdesenvolvida, apresentando contradições econômicas com o primeiro;
- 2 – instabilidade das instituições, das estruturas até há pouco solidamente estabelecidas;
- 3 – agonia do colonialismo no mundo;
- 4 – crescimento, na América Latina, Ásia e África, da consciência anti-imperialista e revolucionária;
- 5 – exploração internacional, agravando a situação econômica dos países mais fracos, os quais têm sua economia penetrada pelos capitais alienígenas, oriundos de países economicamente mais fortes;
- 6 – valorização e intervenção crescente das entidades internacionais (ONU, UNESCO etc.);
- 7 – fenômeno da explosão demográfica em algumas regiões do globo;
- 8 – conscientização dos povos até então mantidos em estado de inconsciência, a qual se faz a partir da necessidade de seu desenvolvimento.

b) Situação nacional

Inserido na geografia econômica dos subdesenvolvidos, o Brasil reflete todas as características de dependência, que determina grande parte de suas alienações internas.

Desde logo, porém, é preciso entender o desenvolvimento brasileiro e suas bases capitalistas.

O desafio proposto pelo subdesenvolvimento foi logo aceito por toda nação. O povo adquiriu a consciência de que o desenvolvimento era um imperativo histórico e que, sem ele, estaríamos impedidos de nos libertar e determinar nosso próprio destino. Contudo, face ao desenvolvimento, havia duas posições a assumir. De um lado se colocaram representantes da classe dominante, para os quais o desenvolvimento entendido apenas como a intensificação da atividade econômica, ou melhor ainda, como crescimento do volume dos serviços e bens produzidos pela coletividade, traria a elevação do bem-estar social. De outro, as forças progressistas do país, para as quais o desenvolvimento por si só não repararia as incorreções e injustiças sociais, ressaltando a necessidade de, juntamente com o crescimento da renda nacional, melhorar a distribuição da riqueza, para que o desenvolvimento se fizesse para o povo, e não indiferentemente ao povo e contra o povo.

A concepção burguesa do desenvolvimento se traduziu na ideologia do desenvolvimento do presidente Kubitschek. Na verdade, segundo essa ideologia, o simples desenvolvimento traz consigo o bem-estar de toda a coletividade, num raciocínio simplista e despido de profundidade científica. Todavia, forçoso é reconhecer que, dentro de sua vivência histórica, tal ideologia prestou algum serviço ao desenvolvimento nacional, no sentido de que despertou no povo uma euforia quanto às nossas possibilidades, derrubando o antigo pessimismo brasileiro.

O desenvolvimento brasileiro operou-se, então, em bases capitalistas. Diante do problema preliminar da formação do capital, havia uma série de soluções diferentes. Ou se utilizavam os empréstimos externos, ou os capitais privados internacionais, ou se recorria à inflação, ou, finalmente à política fiscal. Os empréstimos externos, ou seja, os financiamentos de nação a nação, mostraram-se inviáveis. Em primeiro lugar, porque a burguesia nacional se veria contrariada em seus interesses se o seu desenvolvimento se fizesse pelo Estado. E, ainda mais, as nações do bloco capitalista não recorrem comumente a esse tipo de financiamento às nações subdesenvolvidas, desde que tais empréstimos, efetivamente, não as escravizem.

Não se recorreu, igualmente, à política fiscal, por meio da qual se poderia captar uma poupança adicional, que existe em toda comunidade. A ela não se recorreu pelo simples fato de que, por meio da fiscalidade, o governo poderia fazer dos economicamente fortes os financiadores do desenvolvimento, em benefício das classes proletárias. Isso contrariava, de igual modo, os interesses da classe dominante.

Recorreu o governo principalmente à inflação e aos capitais privados internacionais.

Os capitais estrangeiros trazem dois inconvenientes, que são fundamentais: de um lado, ameaçam a soberania da nação, desde que se implantem em setores básicos da economia; por outro lado, através da remessa de lucros, dividendos, royalties, para o exterior, desequilibram a balança de pagamento, diminuindo as disponibilidades cambiais da nação, tornando-se fator de empobrecimento.

A inflação, de outra parte, embora em determinadas condições possa ser usada para financiar com vantagens o desenvolvimento, configura claramente um desenvolvimento capitalista. De fato, sendo uma expansão dos meios de pagamento, ela se traduz por uma pressão muito geral dos preços, o que, em última análise, vai onerar as classes desfavorecidas. Na verdade, a inflação é um processo de poupança forçada das

classes assalariadas, que veem reduzido o salário real, isto é, o seu poder aquisitivo, ficando, em consequência, restringido o seu poder de consumo.

Dentro desse quadro, vê-se claramente que estamos nos desenvolvendo sem elevar o padrão de vida dos trabalhadores. Nosso desenvolvimento pesa apenas na renda nacional, não se traduzindo numa promoção das classes proletárias.

Outra incorreção grave de nosso processo de desenvolvimento, fruto ainda da opção capitalista, reside nas contradições do desenvolvimento regional. Na verdade, o sul do país, principalmente São Paulo, funciona, dentro da realidade econômica brasileira, como um centro de atração de capitais de todo o país, que para ali afluem certos de maior remuneração. Assim, o processo de desenvolvimento brasileiro só se restringiu até agora ao sul do país, permanecendo o nordeste e o norte brasileiros imersos num baixíssimo grau de subdesenvolvimento. Essa contradição pode gerar conflitos políticos de gravidade, sendo contudo apenas uma das distorções de nosso desenvolvimento.

Em tais circunstâncias, situa-se uma universidade que, por força dessa realidade, é colocada a serviço das classes dominantes, que não têm compromissos regionais, que não serve, enfim, aos interesses do país.

Cumprindo igualmente, a partir de uma perspectiva histórica, analisar a realidade política brasileira.

O que é fundamental para a compreensão da dinâmica da sociedade política brasileira é o estudo do comportamento das diversas correntes do pensamento político. Por isso que essas correntes não se reduzem ao seu significado imanente. Elas decorrem de situações existenciais, representam o interesse de uma classe ou de um grupo social. Investigar-lhes o comportamento é, pois, abranger todo o vasto campo da realidade política nacional.

Numa estrutura capitalista, as posições assumidas pelos grupos sociais podem ser, simplificada, reduzidas a três: a dos grupos em ascensão, a da classe dominante e a das classes em decadência.

Cada posição ambiciona formas específicas de pensamento político. Assim, as classes ascendentes são eminentemente dialéticas, concebendo a história como um processo, e este como realizador de sua mais ampla libertação. A partir daí, assumem uma posição política em face do *status quo*, insistindo na precariedade histórica das instituições. Antevendo todas as possibilidades de uma nova estrutura social, arrojam-se agressivamente na condenação das distorções estruturais reinantes, geradoras das contradições do regime.

Essas classes ou grupos sociais são essencialmente revolucionários, nisto que concebem qualquer reformulação parcial como um abrandamento das contradições reais existentes, o que em última análise representa a sustentação da classe dominante. Assim, para elas, mais importante é a desagregação radical da estrutura vigente, com a posterior edificação de uma sociedade nova, na qual vão encontrar sua mais completa realização. Essas classes ascendentes são, em nosso tempo, o proletariado, marginalizado no processo social, e que, embora participe do processo produtivo, dele não extrai qualquer benefício.

Numa fase posterior de sua evolução, essas classes vão receber a adesão de certos setores da classe dominante, já a esta altura desagregada em frações que ora aderem às classes em ascensão, ora às decadentes.

Em verdade, porém, somente quando as contradições sociais e econômicas se aguçam, é que as classes dominadas, na periferia do poder, se tornarão, conscientemente, classes em ascensão.

Até 1930, no Brasil, a classe dominante era de composição de certo modo homogênea, identificando-se com a burguesia latifundiária, com pequena interpenetração da burguesia mercantil. Com efeito, toda a economia nacional se reduzia ao setor agrícola. Portanto, dentro da lógica do regime capitalista, o poder cabia aos detentores dos meios de produção. À medida que crescia a nossa exportação de produtos tropicais, bem como aumentavam os seus preços no mercado internacional, foi aparecendo um mercado interno de razoáveis proporções que exigia uma soma de artigos manufaturados. Foi o início de um parque manufatureiro, que, com o desenvolvimento de nossa economia, encontrou oportunidades para se transformar em indústria de grande porte.

Com isto foram aparecendo duas novas classes: a burguesia industrial e o proletariado, permanecendo este em relativa imobilidade até 1945, quando começa a tomar consciência de sua força.

Por outro lado, a classe média (representada pelo tenentismo), com a revolução de 30, aliada à incipiente burguesia industrial e a setores do tenentismo, passou a participar do poder, até então quase exclusivamente nas mãos dos representantes da classe latifundiária. Seria normal que houvesse um alijamento radical da classe latifundiária como classe dominante. Mas o que se observou como o correr do tempo foi menos polaridade do que ambiguidade nas relações políticas, visto que não raro recursos da agricultura financiavam empreendimentos industriais. Somente mais tarde, a burguesia industrial, mais segura de seus interesses, procurou se desligar da companhia dos latifundiários. Tal composição heterogênea das classes dominantes irá explicar o comportamento dos partidos, seus agentes políticos, constituindo em última análise o próprio governo.

Esta composição se voltará, alternativamente, ora para a defesa dos interesses da agricultura, ora da indústria. Após 1955, data que pode marcar o desligamento, pelo menos parcial, dos proprietários de terra como classe dominante, é que o governo se orienta no sentido de industrializar o país, sob a égide do chamado desenvolvimentismo. De qualquer forma, entre as forças que têm eleito nossos sucessivos governos constata-se

setores populares, o que vem de certa maneira demonstrar a adesão ou conformidade a que é levada parte das classes populares, pelos manipuladores da máquina político-eleitoral.

As classes em decadência, por outro lado, são aquelas que aspiram à regressão do processo histórico, forçando-o para comporem novamente a estrutura de poder que é a ela favorável. São compostas geralmente por elementos da classe média, retrógrados, que não se conformam com o curso normal da história. São os que lamentam o presente, aludindo a cada momento às maravilhas do passado. São os marginais da história, principal força a que se apegam a classe dominante quando sua *débacle* é iminente.

Esta análise ficaria enormemente prejudicada se não aludíssemos aqui às ponderáveis transformações, operadas, no comportamento das forças políticas nacionais, após a crise de agosto de 1961. Encerrando os episódios que culminaram com a adoção do parlamentarismo, assistimos a uma radicalização progressiva das nossas forças políticas. Sentindo, em virtude das manifestações populares, que o povo se aglutinava em torno das forças progressistas, a classe dominante aliou-se às classes decadentes, na chamada “aliança dos partidos do centro”. Por outro lado, a opinião pública vem obtendo vitórias memoráveis, como a aprovação pela Câmara Federal, da lei que regulamenta as remessas de lucros para o exterior, ou ainda a tentativa de adoção de uma política externa independente.

Sem dúvida, percebe-se com o desenrolar dos acontecimentos, uma aceleração brusca do processo brasileiro, ou seja, a aproximação cada vez maior de horizontes que há bem pouco tempo permaneciam inatingíveis em nossa imaginação.

Importante é frisar, porém, que toda esta sequência histórica se configura sob a égide da dominação externa, quer através do colonialismo, quer, como ainda em nossos dias, através do imperialismo, nota permanente da realidade brasileira. De tal forma que, condicionada por todas as características de país subdesenvolvido, onde a propriedade dos meios de produção está iniquamente distribuída, nossa estrutura social, ao longo da história, vem sendo marcada por um conjunto de contradições multiformes, dentre as quais, na atualidade, avultam as seguintes:

a – a dominação da nação brasileira pelos países desenvolvidos da esfera capitalista, tendo como consequência uma exploração do país pela metrópole;

b – exploração capitalista – a luta de classes;

c – o latifúndio.

c) *Teorias vigentes sobre a universidade*

A percepção de que se desenvolve a consciência do povo, que dia a dia passa a pressionar o aparelho do poder, que marcha rapidamente para desmontá-lo dos seus alicerces capitalistas, autoriza-nos a afirmar que o processo revolucionário brasileiro se acelera. Toda revolução é um processo de construção histórica que se orienta no sentido da superação de qualquer divisão compartimentada do homem, em busca de sua total fisionomia. Neste sentido, faz apelo a um realismo que atenda ao mesmo tempo às exigências totais de sua natureza e de suas exigências históricas.

Nisso se firma uma reforma universitária que não pretenda ser apenas mera formulação de horários e currículos.

Para que a universidade possa atingir a sua missão revolucionária deverá:

1) *Ser a expressão do povo.* Daí ser absolutamente predatória ao interesse coletivo uma universidade que discrimine. Critérios econômicos, sociais, políticos, ideológicos, jamais poderão prevalecer na seleção dos candidatos à escola em qualquer grau de ensino. A universidade revolucionária será aquela que aproveitar as virtualidades de cada um, pondo em comum sua originalidade, distribuindo-a em benefício do todo social. É a única maneira de ser positivamente democrática;

2) *Ser por todas as formas antidogmática.* Terá sempre em vista sua perspectiva crítica constante, estando aberta a toda a reformulação que se processe no dinamismo histórico;

3) *Ser uma frente efetiva do processo revolucionário.* Não admitindo, portanto, qualquer forma de espoliação do homem pelo homem, justificada por razões econômicas e políticas, ideológicas ou sociais. Trata-se da realização de todas as exigências da pessoa, na caminhada histórica, no processo de humanização, no conjunto homem-natureza porque se constrói a sociedade.

TECNICISMO DESUMANIZANTE E HUMANISMO TOTAL

A teoria burguesa de reforma universitária, atuando de acordo com os pontos de vista e interesses desta classe, pretende fazer da universidade um instrumento de formação de operários qualificados que iriam trabalhar (e alienar as suas mais-valias) em suas fábricas, ou em serviços do interesse desta mesma classe. Daí a intensidade com que essa teoria exige uma total tecnicização do ensino e, infelizmente, estudantes sérios, mas desavisados, se engajam nesta reivindicação desumanizante, concedendo primazia à instalação de escolas técnicas como a de engenharia, sobre o pretexto de criar universidades para o “desenvolvimento”. Mas resta saber que desenvolvimento é este. Irá ele se efetuar dentro dos quadros das relações de exploração capitalista? A

fim de contrastar com o “beletrismo” da velha universidade, essa teoria postula um “tecnicismo pragmático”, isto é, uma integral alienação do homem às pequenas especialidades práticas de interesse da burguesia, nos moldes das teorias pedagógicas “instrumentalistas” em voga. Mas, ao assim proceder, entifica a técnica, faz dela um “fetiche”, um instrumento autômato e dependente. Os homens que se tecnizam tornam-se autômatos, perdem a visão do conjunto da sociedade, fazendo de sua “práxis” produtiva (de seu trabalho), algo exterior, individualizado, mecânico. O homem volta a se alienar, torna-se um especialista de alguma subespecialidade, deixa de ser homem para ser máquina ou escravo dela; é para essa direção (vide exemplo dos Estados Unidos) que conduzirá fatalmente este furor de técnica que domina o pensamento reformista burguês.

Nos primeiros estágios da formação da consciência reformadora entre os estudantes, esta teoria teve grande aceitação e foi mesmo veiculada como pensamento estudantil, conforme atesta a memorável greve da Bahia. Isto se deve ao processo de formação da consciência de classe, que começa particularista para só depois se alargar e compreender uma visão global da realidade (no caso, a universitária).

Trata-se nos primeiros momentos da crise universitária de negar a estrutura falsamente “humanista” e recolocar a técnica como trabalho produtivo em seu devido lugar. Os exageros e a unilateralidade iniciais, perfeitamente normais então já se fazem entretanto óbices ao melhor encaminhamento do problema.

Contra esta desumanização e alienação do homem, se volta a teoria totalizante (humanismo e técnica como momentos de um só processo) da cultura e da reforma. O homem é um ser disperso que se manifesta em várias “práxis” ou atividades, e é preciso que ele reencontre sua própria unidade. Para isso, entre outras coisas, é necessário que a educação a ele ministrada se preocupe em dotá-lo de uma visão de conjunto destas manifestações. Isso não se confunde com “cultura geral” no velho sentido do termo: é uma visão totalizante da sociedade e de si próprio, como parcela dela, integrado e vivendo em função dela. Somente com essa visão de conjunto o homem poderá se situar na totalidade social e compreender o sentido de sua atividade (o engenheiro não se desgarrará do conjunto da sociedade: ele compreende seu papel dentro dela, por exemplo) e com isso orientá-la em função dos interesses de toda a coletividade.

Esse humanismo total não exclui a técnica. Antes, pelo contrário, ele a repõe em seu devido lugar, na totalidade sociocultural, pois a compreende como momento de execução do humanismo, da cultura e do homem (de suas aspirações, de seus interesses etc.). Mas neste sentido a técnica não se confunde com algumas manifestações do campo do saber, porém como todo saber, no sentido de que toda realização humana necessita uma técnica para ser concretizada. Não haverá, por exemplo, uma técnica teatral ou filosófica? E não haverá um humanismo social e uma cultura na aplicação da técnica da engenharia? Bastará, para que se tenha uma visão perfeita desta função humanismo-técnica, o ensino da arquitetura, onde estas duas manifestações humanas se apresentam tão distintamente apesar de entrelaçadas, existindo uma em função da outra.

Esta função humanizante da cultura e da universidade não afasta também, é claro, a necessidade da especialização. Mas o homem especialista é aquele que tem uma visão clara e global da cultura onde está inserida como momento a sua especialidade. Só assim ele terá condições de exercer um trabalho criador, resolvendo os problemas que lhe vão aparecendo no correr de sua atividade profissional, já que conhece o quadro geral teórico que engloba a especialidade. Qual o valor de um especialista em Direito Constitucional que não conhece as leis globais da evolução da história e da sociedade? Como explicará o fenômeno do surgimento de uma nova Constituição? E como o engenheiro eletrônico explicará os novos fenômenos que surgem nesta especialidade se desconhece as leis gerais da Física e da Matemática? Em suma, ainda todos eles necessitam de uma visão geral da história humana, sob pena de aplicar seus conhecimentos para objetivos pouco dignificantes, afastados dos interesses da coletividade.

d) Esboço de uma universidade humanizada

Não podendo aqui esboçar, mesmo sumariamente, o esquema de funcionamento da atual universidade brasileira, pretendemos estabelecer algumas considerações referentes ao esquema de funcionamento da nova universidade. Entendendo humanismo total como uma visão dialética da cultura, que engloba simultaneamente o conhecimento global e a técnica, a visão humanista total e a especialidade, a nova universidade há de ser orientada para, na estrutura do currículo, refletir estas preocupações. Não poderá, é claro, realizar-se sem uma reformulação global de todo o sistema educacional, superando tanto a escola organizada sob o signo do humanismo alienado como as mais diversas variações da escola pragmática e instrumentalista, isto é, desumanizante e pseudo-técnica-profissional. Num país em que, pelo menos imediatamente e a curto prazo, se faz impossível a generalização da experiência universitária para toda ou para a maioria da população – donde a democratização deve ter um sentido concreto e não utópico – neste país, a escola média deve estar aparelhada para suprir a universidade. Longe de ser o mero preparatório desta, num processo seletivo facilmente observável, a escola média deve estar capacitada a fornecer aos seus concluintes uma visão já correta e humanizada de sua própria atuação humana e social. Esta escola unitária – unitária porque já deve praticar a função humanismo-técnica – deve inclusive iniciar um processo de especialização profissional, nos moldes de especialização que tratamos acima. A Lei de Diretrizes e Bases não prevê isto, e, ao contrário, sanciona a formulação classista

acentuada no ensino médio, ao dividi-lo em escolas técnicas (que são as das classes baixas, de operários qualificados) e escolas “humanistas” (mera preparação para conquistar os privilégios universitários). Sem essa reformulação não será possível, historicamente, o estabelecimento da universidade socializante e popular.

Esta universidade, longe de se preocupar apenas com a formação de técnicos, deve voltar-se para o estabelecimento do homem consciente da realidade nacional. Entendemos essa como a concretização de uma personalidade enquadrada na situação histórica, apta a compreendê-la e nela atuar, transformando-a. Isso é impossível num sistema de ensino universitário, inteiramente dispersivo e desvinculado de seu sentido de transformação social, alienado em síntese. A universidade deve formar homens especializados e profissionais que terão uma visão global da sociedade, da qual a ciência é uma interpretação funcional, da cultura que engloba a sua especialidade escolhida.

Cumprir ainda acentuar que o sistema de faculdades isoladas impossibilita levar essa integração humana e social ao universitário.

II – Análise Crítica da Universidade Brasileira

1 – Do ponto de vista cultural

a) Processo histórico da cultura brasileira

A nossa Universidade deriva dos processos de transplantação cultural, ou seja, da alienação do pensamento brasileiro. Mas trata-se, a nosso ver, de realizar dois procedimentos interdependentes: retratar o quadro social que deu origem à alienação (e ao qual esta alienação, em ação de retorno, ajudou a consolidar e a manter) e, com o decorrer, extrair o sentido social e de classe dessa alienação.

Busquemos, portanto, as raízes históricas e sociais da alienação brasileira. Economia dependente quando da sua formação, a brasileira condicionou o surgimento de uma classe social ligada diretamente à metrópole exterior, classe esta que passou a vivenciar apenas os problemas desta metrópole, sem nenhuma identificação com a sociedade da qual era uma das coordenadas. Este procedimento de transplantação do modo de vida e, consequentemente, da cultura alienígena, permaneceu inconsequente – não deixando inclusive de ter o seu aspecto prático – enquanto se tratava simplesmente de conquistar o território e fundamentar as bases da economia colonial que se haveria de estabelecer para o Brasil. Afinal, nesta sociedade, a cultura não representava ainda senão uma maneira erudita de os jesuítas doutrinar uma população rarefeita e destituída de preocupação de natureza intelectual. E a partir do surgimento de uma numerosa classe média – cuja simples aparição já condicionava, por si só, um problema social – que se vai tornar sistemático e amplo um procedimento que, embora velho de dois séculos, ainda não se havia tornado genérico e uniforme a todo o conjunto da produção intelectual do Brasil.

A princípio marginalizada pela rígida e rigorosa hierarquia social de então, a classe média passa insistentemente, a tentar romper a referida estrutura social. Romper não é bem o termo, desde quando o que se postulava era uma acomodação com o regime vigente, como é confirmado por aquele sem número de revoluções do período regencial (inícios do segundo império), que não tinha por objetivo nenhuma reforma radical e de base, de estrutura em outra palavra, mas sim a finalidade de promover, pelo mesmo regime vigente, a absorção daquela parcela que jazia marginalizada e sem perspectivas de subsistência econômica. Como o trabalho físico permanecesse estigmatizado pela existência e generalização dele sob a forma servil, surge a tendência à artificial valorização do trabalho intelectual, daquela forma “nobre” de garantir a subsistência econômica e a elevação na hierarquia social. A absorção postulada pela história em desenvolvimento foi obtida através da criação do “Estado Cartorial”, que, criado pela necessidade de regular as instituições administrativas do país independente, serviria também de esquadro para uma população exigente que maus momentos fizera passar aos regentes do Imperador. As classes dominantes – os latifundiários e a burguesia exportadora – pagavam assim tributo à sua tranquilidade política.

Como vimos, em observação feita acima, a preocupação intelectual se estrutura, não a partir de uma problemática real – a saber, como elaboração teórica de experiências sociais pretéritas, e objetivando um emprego funcional de transformação social – mas assim a partir da falta de necessidade de diferenciar uma camada livre da população – livre, mas não proprietária – daquela humana dos escravos, que, como classe oprimida que era, encarnava em si a problemática brasileira de então. A cultura desvincula-se assim do humano, da realidade circundante, e isso constitui a alienação da cultura brasileira, estruturada e fundamentada sobre realidades e pressupostos que escapam à experiência social de seus forjadores, pois refletem apenas condições específicas a outras realidades sociais exteriores. Ao se fundir com as classes dominantes – coloniais – que já há muito haviam assumido a postura alienada – a classe média aliena-se também, não por qualquer maldade interior, mas porque ela não se identificava com o Brasil, constituindo – e frisando o mais possível este aspecto (a cultura não tinha outra finalidade) – como que uma elite de privilegiados num país condenado à desagregação social pela fatalidade de clima e raça.

É nesse quadro que a nossa universidade se estrutura, e é àqueles interesses de diferenciação social que ela se dirige e visa perpetuar. A cultura brasileira passou a constituir instrumento de promoção social e o seu sentido profundo e de classe, aquele que visava a perpetuação do *status quo* pela ilusão de que a conclusão de um curso superior (isto era o estágio máximo, pois bastava o curso médio) era o único meio possível de uma promoção na escala social. E como se tratava de promoção para pequenos burgueses, ela era sempre individual e nunca coletiva. A alienação social responde assim a uma necessidade funcional da classe latifundiária e da burguesia exportadora e da própria classe média. Às primeiras, porque evita que esta classe média se faça uma inimiga do regime, um germe da sua destruição; no que toca à classe média, notaremos que essa alienação é a sua própria consciência de classe – de uma classe que quer se diferenciar do trabalho físico e do proletariado em geral, pois este é o único meio de ela se manter como classe e conseguir ascensão individual. Só a classe que pode, a partir de sua própria consciência, organizar o conjunto da sociedade em função de seus interesses, é capaz de exercer papel de domínio social. Isto não se verifica com a classe média brasileira, cujos interesses restritos levam-na a um mero reformismo, a um enquadramento dentro do mesmo sistema social vigente. É o que atesta, além deste caso exposto da alienação e da universidade, a atual ideologia moralista que manipula.

Ao utilizar a cultura alienada (desvinculada de seu objetivo de formação), como instrumento de diferenciação, a classe média se aliena a si própria e faz da cultura um “fetiche”, um ente abstrato. Em primeiro lugar, desliga-se de seu caráter funcional, vale dizer, da sua instrumentalidade social e, em segundo, como consequência, da técnica confundida com os processos de trabalho físico e produtivo, de que se queria afastar. E a universidade brasileira – cristalização institucional deste processo de diferenciação, de privilégio – passa a fazer do “humanismo” um ente abstrato, pois que nenhuma ligação tem com o sentido social do mesmo e com a técnica que o executa.

Resta saber se a universidade assim criada serve a tais objetivos. Se tal ocorre, a universidade, que é falida em certo sentido, não o é em outro, sendo, inclusive, desumana, porque o humanismo como privilégio e exceção (meio de diferenciação) é antidemocrático, porque por sua própria essência e finalidade afasta de si o povo brasileiro, justamente a classe operária, que faz da (sic) coletividade a que pertence. Aí situa-se a sua contradição essencial: pensa e age de maneira antinatural, quando pertence e faz parte de uma sociedade escravizada àqueles interesses.

E denota-se a enorme infiltração imperialista em nosso ensino, através do Ponto IV, Fundações Ford e Rockefeller, e a nascente “Aliança para o Progresso”. Os institutos de ensino superior subvencionados por tais entidades sofrem uma distorção, e não proporcionam ao estudante conhecimentos que sejam válidos para nosso desenvolvimento. Acresça-se ainda as exigências que tolhem a liberdade dos alunos, impedindo a sua participação na vida política nacional. Não para aí, porém, o seu processo discriminatório. Nas atuais circunstâncias, os regimes de tempo integral, a limitação de vagas, os vestibulares pouco objetivos, tais como são exigidos por estas entidades, selecionam não os mais capazes, mas os economicamente bem-situados ajustáveis aos seus padrões.

b) Universidade e cultura nacional. Cultura popular

Nesta perspectiva, percebe-se bem o caráter alienado da cultura que nos é imposta. Nossa universidade é feita e pensada com velhos pedaços da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. A universidade brasileira, em princípio, limita-se a responder alienadamente à elite do poder. Como instituto de conservação e manutenção da cultura vigente, limita-se a uma estabilização, sem elaborar produtos culturais autenticamente fundados na realidade brasileira.

A universidade, pela missão que lhe cabe, seria um instrumento na criação de uma cultura nacional. E, para tanto, seria necessário que ela criasse condições favoráveis ao desenvolvimento de uma consciência nacional e popular da problemática brasileira. Consciência esta, indispensável a uma reformulação da própria universidade, das estruturas vigentes.

Evidentemente, para que tal se dê, coloca-se o problema da reforma e da consciência de sua necessidade, com a participação do povo, promovido da condição de objeto a de sujeito. Essa, a primeira condição para a autenticidade de qualquer reforma que se pretenda em nossa sociedade. Impõe-se pois que assumamos as rédeas da técnica e do trabalho “sua essência perdurável” de seres humanos.

A atual estrutura universitária do Brasil deriva de uma sociedade colonial, cuja cultura é alienada, e se faz ela mesma veículo de manutenção desta ordem social desumana. O seu sentido funcional de classe é aquele que visa diferenciar a classe média do resto da população (tal diferenciação é a condição de existência da classe média), e seu papel, no processo histórico de nosso país, é aquele de garantir o sistema colonial pró-imperialista ainda vigente, pela integração, pela integração da classe média nos seus quadros e processos sociais.

Cumpra ainda acentuar que a par desta alienação nacional, se bem que com importância inferior, não produz a universidade os técnicos necessários, nem os pensadores à diversidade regional brasileira, tornando mais agudas as chamadas contradições regionais.

c) Imperialismo e universidade

Desde logo, é importante frisarmos o papel do imperialismo na universidade brasileira.

Os países altamente desenvolvidos, na esfera capitalista, além de exportarem seus produtos manufaturados, exportam também, para as colônias, sua cultura e sua filosofia de vida, cujos padrões são asseguradores do estado de subordinação, estranhos à sua realidade existencial e objetiva, (verdade é que existem outras formas de alienação, na realidade nacional, não necessariamente ligadas ao imperialismo). É a alienação nacional, que aflora na superestrutura de nossa sociedade, constituindo-se na mais poderosa arma antinação.

Um das maiores preocupações deste interesse antinação é, no meio intelectual dos países subdesenvolvidos, a justificação teórica de seus sistemas necessariamente frutos de uma concepção de mundo. Tudo se faz para conquistar a intelectualidade, numa atividade em torno da universidade, que pretende ser o principal foco de pensamento.

A universidade brasileira não poderia estar alheia a este esquema de dominação e, assim sendo, se constitui para servir interesses que não são os verdadeiros da reforma, marchando para um trabalho de cultura popular – que através da conscientização dará condições ao povo de deflagrar um movimento ascensional. Somente a cultura do povo responderá às necessidades da cultura brasileira. A cultura popular pode proporcionar o desenvolvimento de um pensamento popular, e, como consequência, a explicação de uma ideologia popular.

Não se trata de criar cultura popular para a massa, mas sim com a massa popular, isto é, deve-se descobrir, no próprio meio popular, seu potencial cultural e valorizá-lo, dando-lhe um ponto de vista político. Trata-se de desalienar a classe dominada, lembrando, entretanto, que existem duas formas de alienação: uma conceitual e uma na participação. Por outro lado, além desta função da universidade no processo de incrementação da cultura popular, competiria a ela, no seu setor de extensão cultural, divulgar em nível popular os avanços da técnica e da ciência em geral.

É, ainda, a desalienação na participação que dá oportunidade e instrumentos para a transposição da situação de classe dominada à situação de sujeito, capaz de autodeterminar-se conduzindo, conscientemente, como classe ascendente, o processo histórico, em função dos interesses humanos. Esta luta entre duas culturas e o processo de superação da cultura da minoria dominante pela da maioria dominada, pode-se dizer, é a ideologia da formação de uma cultura popular. E mais uma vez poderíamos frisar que é também cultura a estrutura política social e econômica. Por isso, esta superação cultural é uma revolução política. E é política uma vez que oferece às massas populares os instrumentos necessários à sua libertação. Em relação à universidade, a formação de uma cultura popular é uma forma de conscientizar as massas populares, mais concretamente o proletariado e o camponês, de quem os universitários brasileiros são aliados, na luta, sem conciliações, contra o capitalismo internacional e nacional.

2 – Do ponto de vista político-social

a) Formas antidemocráticas da universidade brasileira: seleção econômica, política e social.

O ensino, baseado em pura alfabetização, desligado das condições socioeconômicas e culturais das populações nas regiões em que é ministrado, afasta um grande número de crianças que devem atuar num contexto de que a escola não participa em seu alheamento e de que as alheia, não lhes dando meios de integração quer pela compreensão, quer pela aquisição do instrumental de atuação conveniente. Não há planejamento na distribuição da rede escolar e não se empregam ou desenvolvem os métodos pedagógicos adequados às condições de trabalho. As dotações orçamentárias destinadas ao ensino primário são pouco significativas, agravando-se este problema pelo fato de, na realidade, o Estado não cumprir ao menos, as leis que determinam a aplicação dos recursos orçamentários previstos em atividades educacionais. Dentre 15 milhões de crianças em idade escolar, 7 milhões não têm escolas no Brasil; de 8 milhões de crianças que se matriculam no curso primário, apenas 600 mil terminam o curso. Metade da população brasileira é oficialmente analfabeta.

A escola primária brasileira é, consequentemente, altamente antidemocrática – não tem procurado se estruturar considerando as diferentes classe sociais, não procura dissolvê-las e atender-lhes as diferentes possibilidades, situações e condições; antes a generalidade se faz por cima, a escolha se estrutura para servir à classe médio-burguesa, para a manutenção dos seus privilégios. Isto se torna evidente porque esta escola só pode atender àqueles cujo status social permita frequentá-las sem maiores sacrifícios econômicos; porque o que se ensina nesta escola se programa e estrutura em função de uma classe dominante, conforme seus interesses e para servir às suas aspirações socioeconômicas e culturais; porque pretendendo generalizar fornece apenas à classe dominante um instrumental – o de utilizá-la para permanecer classe dominante.

Após a triagem forçada no curso primário e a marginalização de mais de 50% da população, não é surpreendente que encontremos no curso médio uma maioria esmagadora de representantes das classes dominantes e um mínimo de oportunidades se ofereça àqueles que provêm da classe operária e camponesa e mesmo de setores mais pobres da classe média.

No curso médio o quadro é semelhante. A escola média é cara (em 1959, 85% dos estabelecimentos de ensino médio do país eram particulares) e os poderes públicos não a expandem e limitam-se a atender a alguns em seus estabelecimentos padrão, deixando o resto a pagar escola; o curso secundário comercializado e forjado

para servir a uma minoria dominante, instala-se de um modo mais precário para atender a demanda existente. O ensino enciclopédico, pseudo-informativo, não integra o homem na sociedade, em seu momento histórico.

No Brasil, apenas 4% dos maiores de 19 anos têm curso médio completo; se analisarmos o que representam 1.300.000 estudantes matriculados no ensino médio brasileiro para uma população de 70 milhões; de 15 milhões de crianças em idade escolar, chegaremos à conclusão da necessidade premente de reformulação de nossa política educacional no sentido de democratizar o ensino brasileiro.

Cúpula de sistema educacional deste tipo, a universidade tem se constituído obstáculo imenso à revolução brasileira e à própria reformulação do sistema educacional que a antecede. A universidade brasileira passou a ser, antes de tudo, a instituição fundamentalmente mantenedora do status quo, quando deve e tem de ser o fator propulsor e impulsor de nossa revolução; tem, no entanto, refletido unilateralmente a situação brasileira, e deixando de servir ao povo, tem servido a um grupo.

O vestibular implica numa barreira a ser vencida, não por todos os que querem chegar a um estágio cultural superior, mas uma barreira somente transponível por aqueles que podem pagar “cursinhos”, que não precisam trabalhar para se sustentar, que podem comprar livros e morar na Capital, que têm as relações e privilégios de classe dominante, agravando-se o fato nas regiões do país de estrutura econômica mais falha, onde a assistência ao estudante não permite tal promoção.

Em nossos dias, porém, as transformações socioeconômicas têm se processado de forma bastante rápida e a universidade não pode mais deixar de estar integrada na sociedade e no meio que a criou e de para este meio se voltar; de se fazer estrutural e pedagogicamente flexível para acompanhar e dirigir as transformações – terá de democratizar-se, do ponto de vista da sociedade e da comunidade de trabalho.

Ocorre que a universidade não tem se constituído em instituição acessível à grande massa populacional (que, em verdade, a mantém e financia); funciona para conservação de uma elite socioeconômica e para isto se faz estática. Universidade e sociedade devem se interpenetrar e interinfluir; entre nós, a sociedade classista e deformada contém uma universidade igualmente mutilada. Reciprocamente, esta universidade para um grupo é infiel às suas responsabilidades históricas, incapaz de autossuperar-se, insensível à autocrítica, vedada a evolução e, portanto, à dinamização.

b) Unilateralismo curricular

O unilateralismo curricular, o desvio de verbas, o compromisso de certas instituições com o Departamento de Estado e a discriminação política-ideológica corroem cada vez mais o ensino brasileiro, sabotando a formação de profissionais autênticos, dentro de um contexto global de exploração capitalista, deixando o Brasil num caos político, social, econômico e cultural.

Nossos técnicos são levados a trabalhar em empresas estrangeiras por não existir no Brasil campo para a aplicação de seu “alto nível técnico”. Os monopólios estrangeiros têm todo o empenho em formar profissionais afastados das necessidades do povo.

Nessa atual situação, o Brasil precisa cada vez mais de profissionais que resolvam os nossos problemas mais prementes, uma vez que, ainda, não estamos em fase tão adiantada do capitalismo, que exija técnicos altamente especializados. Outra forma antidemocrática que se verifica na universidade é a discriminação político-ideológica que se verifica em nosso sistema educacional classista e oligárquico.

As universidades não permitem que as opiniões discordantes da sua se façam manifestar, impedindo assim o diálogo criador e o entrelaçamento de opiniões com que só poderiam lucrar.

Reflexo de tais influências é o nosso unilateralismo curricular acentuado, a ausência de possibilidade de serem apresentadas as diversas concepções da natureza, da sociedade, do homem etc. A maneira como são apresentadas as matérias fortalece a ideologia da classe dominante, pois currículos e programas são elaborados por essa mesma classe.

Na medida que nós pugnamos por um humanismo total, a escola é direito de todos. A educação não pode se constituir em privilégio, seja ele baseado em que critério for. Necessariamente democrática, deve respeitar e apresentar o pluralismo ideológico e cultural.

Ao estudante brasileiro se impõe a consciência de sua situação, de suas possibilidades de atuação. Deve firmar sua posição de compromissados com a problemática nacional e com as massas trabalhadoras e aí colocar o ponto de partida para a reforma. Deve estar atento para não se deixar mistificar pelas simples reformas aparentemente democratizantes e, na realidade, tentativas dos mesmos grupos que a dirigem de atenuar a sua ausência e de resolver pela metade problemas que têm de ser resolvidos globalmente. Estas experiências devem ser aproveitadas, mas a RU significa muito mais. A RU é ainda um momento de transformação global da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a RU significa um esforço, uma luta no sentido de uma dinamização da universidade, visando integrá-la no atual processo histórico e torná-la em decorrência desta dinamização pela participação, o centro cultural e intelectual atuante por excelência no desenvolvimento nacional. Somente integrada dialeticamente no processo histórico é que a universidade poderá ser dirigida e dirigir este mesmo processo. Assim, integrada, a análise do processo fornecerá os elementos para solucionar os problemas daí

decorrentes. Toda uma pedagogia nova se imporá e o ensino, ligado a uma nova problemática, deverá pautar-se objetivamente pelo trabalho a ser realizado, em função de situações socioeconômicas culturais.

A Universidade, colocada nestes termos, abandonará o ensino livresco e acadêmico para buscar o trabalho de aperfeiçoamento, especialização, pesquisa e análise, extensiva e intensiva, adaptada a condições reais, universal, embora sempre partindo para um contexto autenticamente brasileiro. Democrática, a Universidade deve possibilitar a todos uma oportunidade de participação ativa. Para isso, deve-se ampliar a atuação da Universidade nos problemas comunitários e sua consequente colaboração estreita na resolução dos problemas populares; deverá atuar insistentemente junto às massas trabalhadoras, operários e camponeses, procurando despertar-lhes a consciência de seus direitos, a consciência da amplitude e extensão de suas possibilidades coletivas e individuais, desenvolvendo-se e estimulando-se, sem discriminações ideológicas e preocupações eleitoreiras. Faz-se instrumento na luta contra o subdesenvolvimento, na promoção das classes menos favorecidas e desenvolver sua produção cultural e intelectual como reflexo dos problemas nacionais e como meios também de sua efetiva resolução.

c) Duas redes de ensino

As escolas brasileiras dividem-se em duas categorias: públicas e privadas.

- AS ESCOLAS PRIVADAS

O Estado subvenciona as escolas particulares, dotando-as de verbas polpudas para a sua manutenção e ampliação; entretanto, apesar do apoio estatal, retirado do povo brasileiro, estas escolas fazem discriminações e mantêm um caráter seletivo que impedem o ingresso daqueles menos favorecidos. Em grande parte orientadas pelos interessados na manutenção do atual sistema social, estas escolas tornam-se um quisto social e fator de alienação da realidade nacional de uma maneira mais acentuada que as escolas públicas.

- AS ESCOLAS PÚBLICAS

As escolas públicas, dando o ensino gratuito, permitem maiores possibilidades de ensino à massa popular. A escola pública é mais democrática que a privada, no sentido que permite a convivência, embora precária, de várias opiniões e ideologias; entretanto, a verba de origem institucional destinada à sua ampliação e manutenção não é satisfatória e além disso sofre ainda o desvio para subvenção das escolas particulares.

Infelizmente o ensino público também se limita a entrada das massas populares pelo tipo de ensino que ministra, em contradição com as necessidades reais dessas massas.

Diante desses fatos concretos, torna-se necessário que a partir de uma definição da política educacional brasileira:

1) seja impedido o Estado de manter compromisso de subvenção das escolas privadas. Aquela que não têm capacidade para manter um padrão razoável de ensino, dependendo continuamente da concessão de verbas, devem ser transformadas em escolas públicas;

2) transformar as escolas públicas em escolas a serviço da massa popular nas quais existam realmente liberdade de cátedra;

3) pluralidade de ensino, inclusive o ensino convencional, dentro de um planejamento geral da educação que procure atender as atuais necessidades de desenvolvimento do país;

4) planificação do ensino superior.

O movimento estudantil brasileiro sente a necessidade imperiosa da planificação do ensino. É preciso que o estudante seja colocado desde o início de seu estudo diante do painel brasileiro, com o qual ele está comprometido, como cidadão privilegiado, dentro de uma população de 52% de analfabetos que vivem na condição de alienados. Uma reforma universitária, que possibilite a abertura de uma nova perspectiva aos estudantes e à massa, deverá ser feita em duas dimensões: uma, horizontal, estendendo-se democraticamente a todos os indivíduos sem discriminações de qualquer espécie; outra, vertical, abrangendo o indivíduo em todas as suas idades e dimensões, dando-lhe desde cedo uma visão ampla da realidade brasileira e descolocando a universidade da situação de patamar do ensino em que se encontra atualmente. Colocamos aqui o problema de reestruturação profissional numa ordem de prioridade de acordo com as exigências do desenvolvimento. O planejamento de ensino atenderá às necessidades da realidade brasileira na medida que a socialização das profissões se fizer dentro de uma perspectiva da classe dominada. Para tal, exige-se um preparo crítico que dê ao estudante uma visão profissional despida do caráter de comercialização. A personalidade histórica de um povo se constitui quando ele é levado à aquisição de uma consciência crítica e à percepção dos fatores que o determinam.

Responsável pelo desenvolvimento de sua rede escolar superior, o Estado deverá dirigir todos os seus esforços no sentido de ampliá-la, obedecendo rigorosamente a um planejamento global que atenda às necessidades e às condições nacionais e regionais. É evidente que tal planejamento terá de fornecer à Universidade Brasileira uma diretriz única e possibilitar-lhe uma autêntica e eficiente autonomia dentro do condicionamento, é óbvio, de suas missões e de seu funcionamento.

A não observância de um planejamento global implicará a criação de faculdades que não atendam às necessidades locais do meio social do qual deveria ser o reflexo. Vemos o proliferar de faculdades atendendo ao

jogo político ou a interesses de grupos desvinculados da problemática social do país e divorciada das reais necessidades da massa. É nosso pensamento que devemos lutar contra a proliferação desordenada de faculdades:

1) exigindo que os órgãos competentes planifiquem a instalação de escolas superiores e também; 2) exigindo a participação de estudantes na elaboração desta planificação. Esta participação visaria a transformação da Universidade e da sociedade.

Neste sentido, devemos buscar uma fórmula que possibilite que as decisões do II SNRU possam ser assimiladas por todos os estudantes brasileiros. Não perder de vista o meio onde deve ser travada a batalha de modo que as outras modificações propostas pela RU sejam também levadas pela Universidade.

Levar o interesse do meio estudantil aos fins mediatos atingindo-os pelos imediatos. Só através dos problemas concretos é que a massa universitária poderá compreender as necessidades das transformações que devem ser processadas dentro e fora do âmbito da Universidade.

3 – Do ponto de vista estrutural

Entendida como uma das reformas necessárias no processo de transformação total da nossa sociedade, a RU apresenta aspectos que exigem uma atenção mais imediata, internos à própria estrutura das universidades, que sedimentam e favorecem seu alheamento do meio brasileiro.

A perspectiva mais justa da RU é aquela em que, considerando-se a necessidade da transformação total da sociedade e não podendo permanecer numa atitude de expectativa, parte desde já para o atendimento dos problemas inerentes à própria estrutura da Universidade – não os tomando como fundamentais, mas como imediatos, dentro de uma visão mais ampla e global que é a própria superação do estado vigente.

Consideramos a Universidade falha na sua organização estrutural. Apontamos como fundamentais os seguintes aspectos a serem analisados:

- a estrutura da universidade não é adaptada às necessidades do estudante brasileiro;
- não permite a formação de técnicos e profissionais para o Brasil, por não dispor de material e quadros técnicos que atendam a essa formação;
- sua constituição em faculdades isoladas, impedindo o verdadeiro espírito universitário;
- a não participação do aluno no governo da universidade;
- o sistema de ensino falho no seu currículo e não adaptado às necessidades regionais.

Estes e outros fatores nos levam a denunciar a estrutura das universidades brasileiras e a propor como básicas as nossas reivindicações.

a) Da estrutura propriamente dita da universidade

- autonomia universitária

A autonomia que se concede às universidades é a de órgãos descentralizados da administração pública que, sem poder legislar para si próprios, possuem bastante liberdade para não consultar a cada passo o poder hierárquico superior.

Considerando:

- que se deve dar às universidades mobilidade legal para resolverem em tempo e de acordo com o interesse do ensino os seus problemas, visualizando a Reforma como um processo de contínua adequação da universidade à realidade socioeconômica;
- que se deve possibilitar à universidade atender às novas exigências sociais e impedir interferências estranhas de grupos políticos e econômicos;
- que se deve libertar a universidade dos “modelos” pseudamente nacionais, para que ela possa responder à carência dos mercados de trabalho de regiões diversas;
- e que, não se podendo entender RU senão como um processo global de contínuas modificações de estrutura e mentalidade, entendemos que conceder autonomia à Universidade sem um planejamento de Reforma é consolidar mais ainda sua situação de feudo, é dar-lhe raízes para permaneça reacionária, conservadora, oligárquica.

Reformar a Universidade sem lhe dar o grau de autonomia por nós reivindicado é frustrar o processo iniciado, de contínuas mudanças; é impedir o prosseguimento do Movimento.

- fatores que condicionam a autonomia

A flexibilidade que reivindicamos para a Universidade não pode ser absoluta, porque ela é uma comunidade essencialmente vinculada à sociedade, dela dependendo a sua existência e para qual deve devolver os elementos para renovação dessa mesma sociedade. Por isso, o meio social condiciona a autonomia universitária – esta só será válida enquanto atender às exigências desse meio; pois se tal não se verificar cairá a Universidade num extremo oposto, alienando-se da realidade vigente. Logo, a elaboração dos currículos mínimos pelo CFE deve assegurar a integração permanente da Universidade à realidade, a fim de salvaguardar por lei as características definidoras dos cursos e profissões na perspectiva do Brasil.

Posto que a Universidade deve atender ao homem, a sistematização da educação será orientada enquanto permita sua libertação dos fatores que o condicionam, levando-o a uma inserção histórica. Porquanto, se a autonomia não vier atender a essa dimensão, será falha.

- autonomia no texto da lei

Em termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vemos assegurada, no artigo 80, a “autonomia administrativa, didática, financeira e disciplinar a ser exercida na forma de seus estatutos.” Apesar disso, pouco depois o art. 84 traça uma limitação não só nos setores de exercício da autonomia, mas nela mesma, concedendo ao CFE o poder de suspender, por tempo indeterminado, a autonomia de qualquer universidade por infringência da referida Lei ou dos próprios Estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando o Reitor *pro tempore*. Este artigo coloca nas mãos do CFE o poder de exercitar, através de um “interventor”, a direção da comunidade universitária – direito por nós reconhecido aos seus membros.

O art. 80, na atual Lei, garante a autonomia. Melhor redação possuía o Projeto anterior (1960) que não colocava a autonomia da universidade pendente de seus próprios estatutos. Em nosso entender, isso é uma inversão – os estatutos é que devem estar pautados numa lei e no princípio da autonomia, e nunca o princípio compreendido, limitado, e talvez até deturpado, dentro dos estatutos das universidades.

Além dos artigos já citados, temos o art. 81: “as universidades serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo das pessoas jurídicas será precedida de autorização por decreto do governo federal ou estadual.”

Para interpretar tal artigo, recorramos aos conceitos de autarquia e fundação.

Autarquia - “entidades consideradas autárquicas na Lei 830, de 23/09/1949, incluem as pessoas jurídicas especialmente constituídas por lei para execução de serviço de interesse público ou social por tributo de qualquer natureza ou por recursos oriundos do tesouro.” Segundo Pontes de Miranda: “autarquia = para-estatalidade + autonomia.”

Fundação - “no direito brasileiro o ato criador da fundação é autorizado de forma geral por disposição normativa e acarreta um sujeito de direito, que se liberta definitivamente do fundador em virtude de irrevogabilidade do negócio funcional. Por outro lado, a lei que instituir a fundação deverá preservar-lhe a privativa administração dos fundos providos do Estado.”

Como vemos, o regime de fundação e autarquia tende a garantir, pelo menos financeiramente, bastante autonomia as universidades. A Lei de Diretrizes e Bases amplia de algum modo a autonomia universitária, sendo, contudo, às vezes, confusa e dúbia. No que tange a autonomia, assim como em outros pontos, transfere sutilmente o problema para os estatutos das universidades, o que nos leva às seguintes reivindicações:

- quanto à autonomia administrativa

É necessário todo cuidado na reivindicação da autonomia administrativa, pois a par das vantagens que traz pode facilmente transformar-se em elemento de discriminação dentro da universidade, que passa a ser a autoridade máxima no julgamento dos problemas surgidos na esfera da administração, tais como: julgamento de penalidades aplicadas a alunos por qualquer motivo, contratação de funcionários e professores que julgar necessários etc.

Em relação ao problema de indicação do reitor mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo Governo, nas universidades oficiais, rejeitamos tal proposta (art. 80, § 2. letra b), pois deve ser a Congregação, formada de professores, alunos e profissionais, que elegerá o reitor a ser nomeado pelo presidente. Além do mais, o reitor não deverá ser conduzido por mais de uma vez quanto à autonomia didática.

A Lei de Diretrizes e Bases dá ao CFE a incumbência de fixar os currículos mínimos dos cursos. Na medida que tal currículo corresponda às matérias básicas e essenciais teremos vitoriosas as reivindicações feitas, a esse respeito, na Carta da Bahia, que pedia a supressão de matérias que não fossem definidoras dos cursos.

A autonomia didática só será válida enquanto mantiver um currículo totalmente voltado para a realidade brasileira – pois a verdadeira autonomia é a que possibilita a adaptação dos currículos às necessidades do País e das diferentes regiões.

Deve-se dar ênfase às experiências pedagógicas que representam um esforço na criação de uma escola nova para a resolução de nossos problemas.

- quanto à autonomia financeira

Tal autonomia deve evitar toda e qualquer possibilidade de má inversão do dinheiro público, que acarreta empreguismo e outras distorções. Para tal, a universidade deve obrigar-se a:

- pública prestação anual de contas às fontes mantenedoras;
- criação dos fundos próprios de manutenção;
- aplicação do princípio de dotação global.

- órgãos diretores da universidade – co-governo

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, distinguimos na universidade: 1) órgãos de função administrativa – órgãos coordenadores dos serviços escolares, Conselho Diretor etc.; 2) órgãos de função deliberativa – têm por

objeto planejar um trabalho a ser executado pela universidade. São eles o Conselho Universitário, Congregação, Conselho Departamental (em substituição do atual CTA).

Contudo, os órgãos encarregados da direção de nossas universidades em grande parte desconhecem suas finalidades, não conseguindo imprimir a direção mais acertada num rumo concreto – decorrendo daí as seguintes falhas:

- 1 – preocupação excessiva com exterioridades;
- 2 – prédios luxuosos;
- 3 – desentrosamento de faculdades;
- 4 – comprometimento da cúpula da universidade com o estado vigente;
- 5 – colonialismo cultural, com patrocínio de atividades alienadas à realidade local;
- 6 – as reeleições frequentes de reitores e diretores personificam as instituições universitárias, mantendo-se a característica oligárquica de nossa universidade;
- 7 – a não publicidade dos atos universitários esconde muitas vezes manobras secretas.

REIVINDICAÇÕES: como de importância fundamental para o atendimento da democratização universitária, a regulamentação da participação do estudante na direção das universidades, efetivando objetivamente sua influência nas deliberações e posições por estas assumidas. O estudante, membro integrante da universidade, tem esse direito garantido por Lei (art. 78). Tendo em vista a tendência de nossa universidade de refletir a mentalidade liberal-burguesa, que a impede de estar voltada para os problemas mais cruciantes da sociedade, coloca-se o estudante como o agente principal nessa transformação.

Quanto à participação de ex-alunos, é necessária à vivificação da comunidade universitária pelo fato de trazerem eles informações práticas para os problemas que se colocam na universidade.

A palavra de ordem quanto ao problema do governo da universidade é que a composição dos órgãos deliberativos, isto é, todos aqueles que levam (ou podem levar) a universidade ao cumprimento de suas funções, deve ser feita com membros do corpo docente, do corpo discente e ex-alunos. Quanto ao corpo discente, propomos a representação de um terço (1/3) sobre o total de membros com direito a voto, componente dos órgãos de direção da universidade. A participação dos estudantes, dentro de uma perspectiva tática, deve dar preferência ao presidente do DCE, aos presidentes dos DDAA, aos representantes de cursos e de turmas.

A participação dos ex-alunos será exigida na medida que estes participam da vida universitária. Deve-se, imediatamente, fixar o status e a participação que poderão ter os pesquisadores (uma característica da universidade nova).

CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Constatam-se na atual universidade brasileira duas aberrações que a deformam: 1) sua origem, na maioria, é resultado da reunião nominal de escolas preexistentes que, embora congregadas, permanecem estanques; 2) a existência de faculdades autônomas não filiadas a qualquer universidade. Estas faculdades apresentam o problema de não integração social e humana, trazendo ao estudante a limitação na liberdade de escolha da própria profissão.

Acrescentam-se a isso falhas inumeráveis de estrutura e funcionamento das nossas universidades. Assim, a distribuição de verbas para cada faculdade e dentro de cada faculdade, para os diversos misteres, tem sido injusta e fracionária. As universidades não dão margem ao desenvolvimento de pesquisas que devem ser realizadas por alunos e professores, a não ser quando existe interesse econômico. A cátedra vitalícia, que corta ao aluno o direito de ter professores atualizados e que possam ser renovados, impossibilita a renovação segundo o justo critério. A universidade brasileira mal se dedica à formação profissional do estudante e menos ainda se preocupa em fundamentar os princípios que ele possui e segundo os quais deve viver. Isso porque não há verdadeira integração do estudante nos problemas específicos de sua profissão. A universidade brasileira não corresponde às necessidades do nosso país, por não atingir sua finalidade essencial nem usar os meios de direito para atingi-la.

Colocamos como um dos passos mais avançados para a solução atual destes problemas, o sistema de **INSTITUTOS E DEPARTAMENTOS** — que deverá alcançar pleno dinamismo quando estiver vigorando, na sua totalidade, o esquema de RU.

O INSTITUTO DIANTE DESSES PROBLEMAS

A criação de Institutos e Departamentos virá solucionar os problemas acima enumerados: — problema financeiro — segundo a universidade um aglomerado de faculdades e possuindo cadeiras em comum, é inconcebível que não exista um modo de englobar tais cadeiras. O Instituto virá facilitar, centralizar o ensino da cadeira, combatendo ainda o pesado ônus que o seu funcionamento nas diversas faculdades traz para a universidade. O Instituto abrangeria a mesma cadeira das diversas faculdades, facilitando inclusive a burocracia, evitando dispersão de verbas.

- conscientização do espírito universitário

Dado o funcionamento autônomo das faculdades, nada havendo em comum na sua vida, os estudantes têm atualmente pouca ou nenhuma consciência de seus problemas globais, e o espírito universitário, que entre eles

deveria reinar, torna-se, pelo pouco contato que têm, ausente de sua vida. Da facilidade de contato entre estudantes das diversas faculdades que os Institutos viriam proporcionar resultaria a necessária conscientização e formação do espírito universitário de que tanto carecem nossas universidades.

- *Pesquisas*

Um Instituto que englobe o maior número de estudantes e professores, pelo contato que irão ter, exigirá de ambos maior aprofundamento da matéria que lhes interessa e um espírito de pesquisa que nossas universidades atualmente não proporcionam, tornando o estudante um simples repetidor de uma cultura importada. Esse espírito de pesquisa teria sua repercussão na adaptação da universidade ao meio, facilitando sua regionalização.

- *Cátedra vitalícia*

Não havendo possibilidade de um catedrático apenas reger a cadeira de todas as faculdades, representadas nos Institutos, este decretaria o desaparecimento da cátedra vitalícia.

Institutos são, pois, órgãos de estudo e pesquisa que proporcionam aos estudantes que por eles passam um aprofundamento cultural e científico por meio de pesquisas que os levam à posição de verdadeiros profissionais, integrados no contexto da realidade profissional. Seu funcionamento se faz na base de divisões que se chamam departamentos. Neles se reúnem alunos, professores e pesquisadores responsáveis pelas atividades de estudo em cada ramo das diferentes unidades básicas da universidade. Os diversos ramos de tais unidades constam dos seguintes cursos:

- cursos de matérias básicas profissionais;
- cursos de bacharelado em qualquer das disciplinas do seu departamento;
- cursos para pós-graduados, tanto para doutorado como para especialização profissional;
- aperfeiçoamento ou extensão universitária — aberta ao povo.

Podemos citar como exemplo de funcionamento do Instituto o de Ciências Sociais. Neste instituto, que deverá ter no mínimo a duração de um terço do curso integral, o estudante deveria ter uma visão global histórica da ciência social como um todo. Depois desse período e munido de uma visão conjunta e global da totalidade da sociedade e da Ciência que a interpreta para transformá-la ou mantê-la, o estudante poderá escolher aquele ramo específico da totalidade do conhecimento social.

A mesma estruturação deve ser observada no caso das Ciências Naturais, Físicas, Matemáticas e Biológicas, que devem ter seus próprios Institutos Centrais onde estão inseridas as várias especialidades, tais como Engenharia (Civil, Geológica, Eletrônica, Sanitária etc.) e a Medicina (Odontológica, Farmacêutica etc.). Os estudantes interessados em Ciência Natural deverão escolher entre os dois institutos e, só depois, munidos de uma visão geral de cultura, escolher a sua especialidade. Tal estruturação não pode ser feita *a priori*, e vai depender das demandas sociais e dos caminhos e peripécias da Revolução brasileira.

Outro ponto a ser salientado é o da relação dos diversos Institutos. O estudioso de Ciências Naturais tem que possuir uma visão geral da História e da Sociedade, a fim de que saiba localizar concretamente a sua especialidade, ter uma visão correta da História Social e das Ciências e, acima de tudo, saber como servir ao social, mais particularmente a determinadas classes sociais espoliadas e a toda a sociedade. Também o estudioso de Ciências Sociais deveria possuir uma visão do papel das Ciências Naturais na evolução da História. Enfim, dever-se-ia estabelecer, obrigatoriamente, um curso de Ciências Sociais no primeiro estágio dos Institutos Centrais de Física, Matemática e Geologia e, talvez, um curso de História das Ciências Naturais no Instituto de Ciências Humanas. Os seminários e conferências poderiam desempenhar importante papel no intercâmbio de experiências e conhecimento.

Visto que são graves os problemas que atormentam o nosso povo, no contexto da realidade atual; visto que é necessária uma transformação radical das estruturas, que seria a Revolução brasileira; visto que a RU seria um dos passos decisivos em sua direção, colocamos como condição imediata, na análise da estrutura da universidade, a criação de institutos que satisfaçam as exigências da realidade do país subdesenvolvido que somos, possibilitando uma formação teórica, técnica e profissional voltada totalmente para essa realidade. Aliar indissoluvelmente o ensino à pesquisa, possibilitando a formação de profissionais que tenham uma mentalidade de investigação científica.

- *Colégio Universitário*

O problema do colégio universitário, ainda pendente de regulamentação pelo CFE, requer algumas considerações críticas, a que nos propomos. O colégio universitário pretende ser uma vinculação da universidade e do 2º ciclo, possibilitando aos neo-universitários a homogeneização em um nível mínimo de conhecimentos que a vida universitária exige; possibilitando uma integração mais completa na nova realidade que se lhes propõe. Tal ideia não é má, porém o estudante que vem seguindo uma triagem de estudo alienado, desde o primário, encontrará, no colégio universitário, um apoio à sua visão distorcida do painel brasileiro.

Aproveitando, porém, a criação, já levada a efeito, de colégios universitários, necessário se faz colocá-la numa real perspectiva de RU. Os alunos devem ter seu ingresso, no colégio universitário, precedido de uma orientação psicológico-vocacional.

O aluno se encaminhará para os três grandes ramos do colégio universitário:

- 1- social-humanistas: comportando Ciências Sociais e Humanas — Sociologia, Psicologia, Filosofia etc.; Ciências Sociais relacionadas diretamente com o Homem — Medicina, Enfermagem etc;
- 2 - técnico — relacionando os diferentes ramos de Engenharia e demais profissões técnicas;
- 3 - educacional — voltado para os problemas especificamente educacionais: Pedagogia etc.

O colégio universitário atenderia aos anseios da massa na medida que, obedecendo a rigoroso planejamento, procurasse dar ao aluno que nele ingressa uma visão geral das profissões, dentro de uma perspectiva mundial e brasileira, permitindo uma escolha consciente, voltada para a comunidade e não para si mesmo. Se não conseguirmos imprimir no colégio universitário tal sentido ele será mais um instrumento da classe dominante, a serviço da formação de seus quadros e seus esquemas de dominação, logo, fonte segura de sua autorreprodução.

- *Faculdades*

São órgãos dentro da universidade que têm por finalidade:

- 1 - receber alunos, preparando-os em cursos introdutórios que permitam situar-lhes a profissão, integrada no organismo da sociedade;
- 2 - ministrar a esses alunos, já integrados na visão global da ciência a que se vão dedicar, o treinamento especializado, tendo em vista o exercício da profissão. Esse treinamento profissional será distribuído através dos Departamentos de que se compõe a faculdade;
- 3 - formar pesquisadores, dedicados de maneira mais integrada no seu ramo de ensino (profissão) e pesquisa aplicada;
- 4 - conferir, ao término dos estudos, um diploma, exigido pela lei, após a conclusão de cursos ministrados tanto nos institutos como na própria faculdade;

- *Órgãos anexos*

Órgãos vários, de caráter prático, que se encarregam de auxiliar, articular e informar os membros da universidade, dentro da sua atividade específica de estudo, e mais amplamente no sentido de uma cultura geral e atual. Tais órgãos funcionam como intermediários entre a universidade e o povo, tanto recebendo dados, informações e noticiários, publicações e material proveniente de uma experiência profissional, como levando para fora da universidade o que ela tem para dar neste sentido. Tais órgãos seriam:

- 1 - Biblioteca Central;
- 2 - Emissora Universitária;
- 3 - Imprensa Universitária;
- 4 - Centro de Cultura Artística e outros.

- *Cidade Universitária*

a) da necessidade

Concebemos a cidade universitária como sendo um instrumento de melhor alcance de concretização de uma verdadeira "comunidade universitária", porque possibilita a maior aproximação entre seus componentes. Convém ressaltar que se compreende uma comunidade universitária integrada na sociedade de maneira que ela se situe nos problemas da sociedade, dando-lhe condições de promoção.

b) da crítica

É fundamentados nessa concepção — que julgamos certa — que apresentamos críticas à maneira de se organizar as cidades universitárias do Brasil, cujas principais preocupações:

- suntuosidade dos prédios;
- desumanização (isolamento dos indivíduos entre si e deles com relação à sociedade, inadequada assistência ao estudante);
- discriminação socioeconômica etc.

Refletem a mentalidade liberal-burguesa, impossibilitando a integração da universidade na sociedade nos referidos termos acima apontados, acarretando, também, essa mentalidade, as grandes desproporções entre as universidades no plano regional, desproporção esta acentuada pela deficiência político-financeira federal.

O ponto de partida para que a cidade universitária venha a se constituir como força de transformação social será a superação dessas deformações que sofre a universidade brasileira, principalmente as que se apresentam sob a forma de Cidade Universitária.

b) Do sistema de ensino universitário

Entendemos por um bom sistema de ensino aquele que proporciona ao aluno meios e condições ao trabalho de pesquisa, dotando-o dos instrumentos necessários à obtenção de novos conhecimentos, a fim de que possa por si chegar às conclusões teóricas, e até mesmo fazer novas contribuições. Isso acarretaria logicamente um aproveitamento maior, proveniente da troca de experiências entre professores e alunos. Essa perspectiva de participação nas aulas, de capacidade de elaboração, de criação própria que o universitário precisa adquirir não é decorrente apenas da orientação de bons professores, pois estes têm sua situação truncada por um sistema de

ensino viciado. Viciado no sentido de uma predominância de bacharelismo, até nos cursos técnicos; de uma forma alienada da missão social; do absurdo de matérias desligadas entre si, que acarretam a falta de organicidade aos cursos ainda no sentido de acentuar falhas adquiridas nos cursos secundários.

Outro vício muito prejudicial é o da dispersão de material técnico e humano das diversas faculdades. Seria interessante, então, a ideia dos institutos, onde o aluno ingressaria e teria um curso básico. Mais tarde optaria por uma das especializações nas faculdades correspondentes, fazendo ainda aqui uso dos institutos, através de seus departamentos especializados. Isto acarretaria vantagens como a concentração dos cursos técnicos, existência de mais completa convivência universitária, oportunidade de opção amadurecida no campo profissional e ainda elasticidade no atendimento de novas modalidades de trabalho.

- currículos e programas

Os currículos, no atual sistema, têm uma grande desvantagem, que é a sua inflexibilidade. Isto os torna rapidamente desatualizados, fora da realidade e, além disso, não possibilitam as adaptações regionais.

Principalmente em carreiras técnicas, vemos uma grande farsa, qual seja a inexistência de cadeiras de estudos nacionais, bem como de ciências humanas e sociais, que conduzam ao conhecimento do homem e da sociedade.

Quanto ao aspecto profissional, vemos os currículos sem uma ligação direta com as necessidades sentidas na sociedade, alienando completamente a formação universitária de uma futura atuação no campo profissional. Daí a carência de profissionais competentes nos campos onde há maior necessidade. Ainda dentro do problema seria cabível lembrar a dissociação existente entre as diversas cadeiras do curso, que assim dá a impressão de um amontoado de "cursinhos", e não de uma preparação orgânica para uma atuação profissional.

Para que houvesse essa organicidade no curso, seria necessária uma hierarquia de matérias, um entrosamento entre elas.

Examinemos agora o caso dos programas. Apresentam-se geralmente desatualizados, sem adaptações regionais, longos demais, dificultando o aprendizado dos pontos mais importantes e, realmente, essenciais. Toma-se apenas um contato superficial com matérias básicas, enquanto dá-se uma importância muito grande a matérias mais informativas e suplementares.

Feita a análise da realidade neste setor, passemos agora às conclusões práticas, encaminhando medidas que entendemos necessárias:

- 1 - fazer com que currículos e programas sejam adequados à realidade nacional e regional;
- 2 - adoção nos cursos técnicos de cadeiras de estudos, bem como de ciências humanas e sociais, para que não se dê a alienação do estudante em relação à realidade social, profissional, enfim, humana. Seria interessante ainda a adoção em caráter optativo de cursos de línguas, necessárias ao estudante; (vide institutos)
- 3 - maior interação entre as cadeiras, de forma a dar aos universitários cursos realmente orgânicos; (vide institutos)
- 4 - regulamentação dos cursos de pós-graduação;
- 5- racionalização dos programas, com a finalidade de torná-los mais funcionais e aproveitáveis, procurando colocá-los na devida posição com relação ao conjunto.

- vestibular

Considerando que devido às falhas gritantes em sua estrutura o atual sistema de aproveitamento dos candidatos às escolas superiores realiza principalmente uma seleção socioeconômica, devemos lutar pela supressão do vestibular.

Necessário se faz dizer também que essa supressão precisaria ser acompanhada de diversas outras medidas para sua real integração no sistema de reforma que nos comprometemos a realizar. Assim: análise e orientação vocacional do aluno desde o curso médio, acompanhada de testes culturais. Além disso, uma tomada de conhecimento, do "vestibulando", dos cursos existentes na escola que ele pretende cursar.

Para atingir o que acima propomos, faz-se mister uma série de medidas imediatas, como o estabelecimento de fato do colégio universitário em todas as universidades e escolas isoladas, com a imprescindível participação de universitários na direção do mesmo, e no corpo docente, assegurando o comprometimento do colégio universitário com a realidade.

- sistema de promoção

Assim como o vestibular, o sistema de promoção atual é bastante falho pelos seguintes motivos:

- 1 - falta de incentivo à pesquisa;
- 2 - ausência total de um trabalho continuado que possibilite ao estudante uma sedimentação da matéria estudada;
- 3 - desvantagem na adoção do ano-série, porque agrava mais ainda a seleção socioeconômica;
- 4 - influência muito grande de certos fatores como: capacidade de memorização, estado emocional, sorte etc.

Assim, propomos:

- 1 - sistema de promoção por matéria, levando em conta as precedências entre matérias afins;
- 2 - supressão das provas parciais e elaboração de um sistema de aprovação baseado em aferições periódicas dos conhecimentos e principalmente a sua capacidade de usá-los, por parte do aluno, para resolver problemas;
- 3 - regulamentação do estágio — de forma a ser computado para a promoção.

- tempo integral

- 1 - é necessário o sistema de tempo integral para maior eficiência do ensino universitário;
- 2 - é difícil a concretização de tal medida, devido a:
 - insuficiência dos recursos para a educação (devido à má distribuição de verbas e ao nosso subdesenvolvimento);
 - necessidade de subsistência dos professores, obrigados a exercer mais de uma profissão;
 - necessidade de subsistência dos alunos, que os obriga a continuar trabalhando para prosseguir nos estudos.

Sugerimos que:

- 1 - seja estabelecido o regime de tempo integral com remuneração condigna para os professores, uma vez que isto é dar maior importância para a eficiência do ensino;
- 2 - que se caminhe o mais rápido possível para o regime de tempo integral, suficientemente financiado, para os alunos, fazendo-se isto de forma a evitar que a universidade venha a se tornar mais antidemocrática, conciliando as necessidades de tempo integral com a melhor forma possível de sua utilização;
- 3 - que os recursos para o regime de tempo integral venham de:
 - melhor aplicação dos recursos destinados ao ensino superior, evitando-se gastos supérfluos;
 - aumento das dotações globais para o ensino, diminuindo gastos menos necessários em outros setores, como os ministérios militares;
 - reposição, pelos formados, do dinheiro gasto com sua formação pelo governo, sob a forma de, por exemplo: serviços prestados ao governo, depois de formados em autarquias, recebendo um salário suficiente, dele retirado uma parcela com que amortizará a dívida.
 - entrega à universidade de serviços de que o governo necessite que permitam a remuneração a professores e alunos.

Contudo, o sistema de tempo integral só será totalmente válido numa sociedade desenvolvida, pois, em nossa sociedade, tende a formas de discriminação, como já vimos na análise da realidade brasileira e suas implicações educacionais.

c) Corpo docente

Um dos problemas que mais preocupação nos causam é a falha na formação didática do professor universitário. É ponto pacífico a necessidade de uma avaliação de sua capacidade de transmissão, de conhecimento e de incentivo ao trabalho do aluno. Há ainda o problema da alienação do professor em relação aos problemas do corpo docente e da sociedade, o que o torna incapaz de orientá-lo em relação a sua missão social. Em vista desta realidade, é necessário que o professor se liberte de tal situação, através de:

- 1 - estabelecimento do seguinte sistema da carreira de professor:
 - instrutor — com três subdivisões para permitir aumentos salariais automáticos por tempo de serviço, prevalecendo tal critério para todas as etapas da carreira do professor, bem como o ingresso e a promoção em cada um dos estágios, por concurso público de provas e títulos;
 - professor assistente;
 - professor associado;
 - professor titular, estágio em que adquire estabilidade.
- 2 - promoção: deverá ser julgada de acordo com as condições de serviço e capacidade pedagógica e de realização profissional. Todo elemento que não conseguir satisfazer tais condições será afastado de sua função. As admissões e promoções dos docentes serão julgadas por uma comissão constituída de professores e alunos da própria universidade, indicados dentre os demais por suas qualidades morais notáveis ou por suas realizações no setor do ensino e da educação;
- 3 - problema da estabilidade — será encaminhado mediante a ligação do professor à universidade e não à "sua cadeira". Desta forma, não atendendo o professor às exigências de sua função, será transferido do setor, o que não terá um caráter de punição, e sim de melhor aproveitamento. Pelo que cumpre, desde logo, eliminar instituições retrógradas como a cátedra vitalícia.

d) Problema assistencial do corpo docente

Neste sentido foi bastante esclarecedora a conclusão final Seminário Nacional de Assistência Universitária (fevereiro, na Guanabara), cumprindo aqui tão somente ressaltar os seguintes aspectos:

- 1 - o caráter não paternalista que deve orientar a assistência; estudante;
- 2 - a criação na universidade de um setor de pesquisas e estudos que faria levantamentos através de testes vocacionais e psicotécnicos dos problemas socioeconômicos dos estudantes;

3 - a necessidade de centralização administrativa, nas universidades, dos serviços assistenciais.

- Relações entre corpo docente e discente

As relações entre corpo docente e discente devem ser constantes e sob forma de diálogo. Somente assim haverá na comunidade universitária um verdadeiro espírito democrático, que deve regê-la. Neste sentido é que é válida a constituição de comissões de estudo para os diferentes problemas que afligem a universidade, principalmente quanto à participação partidária em todos os órgãos que a tal se proponham.

e) Universidade de Brasília: visão crítica

A Universidade de Brasília, criada recentemente, e cujo esquema tem merecido extensa publicidade, é apresentada como a iniciativa concretizadora da luta pela RU. Um exame mais detido de sua estrutura leva-nos, no entanto, a conclusões menos otimistas sobre os resultados a que se propõe.

Inicialmente, a Universidade de Brasília pretende ser a fonte de uma nova elite educacional no país, enquanto toda a luta estudantil e popular pela Reforma do Ensino consiste, precisamente, na supressão do caráter aristocrático da educação brasileira.

Se é verdade que a inovação na estrutura e no funcionamento do ensino faz prever uma melhoria nas técnicas pedagógicas, por outro lado essa inovação é duplamente insensível às necessidades do desenvolvimento brasileiro:

1 - pela importação, desprovida de visão crítica, do método e do conteúdo científico tais como se configuram nos países já desenvolvidos;

2 - pelo abandono das necessidades técnicas e científicas mais prementes no país, em benefício de um bacharelismo aperfeiçoado, com a enorme atenção conferida a cursos tradicionais, já existentes em larga escala, bem como a especialidades desprovidas de aplicação imediata na realidade.

Além disso, a preocupação com a popularização do ensino universitário, tanto no acesso como na formação dos cientistas e profissionais diretamente vinculados aos problemas das grandes massas, foi inteiramente abandonada. Seus propósitos deixam clara a preocupação exclusiva com as classes dominantes e suas aspirações.

O movimento universitário, em sua luta pela abertura das universidades às necessidades do povo, foi inteiramente ignorado na nova instituição educacional, não só pelo desprezo da visão teórica que propôs, como também pela imprevisão de sua presença nos órgãos diretores e na organização da Universidade de Brasília. Tal fato se vê claramente na Constituição de seus quadros de direção, por via antidemocrática e flagrantemente oposta às conclusões do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, consubstanciadas na Carta da Bahia.

A Universidade de Brasília surge, assim, apenas como instituição capaz de dar continuidade aos processos antidemocráticos da velha Universidade, reunindo quadros docentes mais capazes para a ilustração da classe dominante. Ao contrário de revolucionar a educação tradicional brasileira, apenas a reafirma, contrapondo-se, em perigoso desafio, às lutas estudantis e populares do país.

III - Síntese Final: Esquema Tático de Luta Pela Reforma Universitária

a) Inserção da reforma universitária ao lado de outras reformas de base

Para estudar o problema do ensino brasileiro é necessário situá-lo no seu contexto social, uma vez que é uma superestrutura. Assim, somente a partir de uma análise global da realidade brasileira é que se poderá perceber todas as implicações da educação com o restante do contexto,

A realidade brasileira, inserida num sistema capitalista, caracteriza-se por ser a de um país periférico e subdesenvolvido. Tal subdesenvolvimento é fruto, principalmente, da exploração do imperialismo internacional, que, apropriando-se da mais-valia nacional e de nossas riquezas, se enriquece à custa de nossa pauperização.

Internamente, sofre o povo brasileiro a espoliação exercida pelas classes dominantes, seja ela latifundiária ou industrial. Esta situação espoliativa, fundada na exploração do homem pelo homem, baseando-se fundamentalmente no estatuto da propriedade privada dos meios de produção gera os fatores determinantes da caótica situação do ensino nacional.

Ao estudarmos qualquer assunto que diga respeito à Universidade, não podemos desvinculá-lo de toda uma realidade que, em última análise, determinará a realidade universitária.

Neste sentido, a reivindicação exigida pelos universitários brasileiros em relação à Reforma Universitária não se apresenta no cenário nacional como algo estanque, alheio ao contexto social.

Desde o início de nossa luta pela RU, sabíamos não ser possível alcançá-la integralmente, enquanto outras reformas básicas não fossem efetuadas. Este é o caso, atualmente, da reforma agrária que se apresenta, para o Brasil, como ponto essencial na luta contra o marasmo do subdesenvolvimento. Ao lado dela, outras reformas estruturais se fazem urgentes, como a reforma bancária, reforma urbana, reforma empresarial, reforma total do ensino brasileiro e outras tantas mais.

Porém, a constatação de que a RU não é onipotente por si mesma, não nos deve levar a uma atitude de passividade ante a situação nacional. Mesmo porque, só alcançaremos a global reforma de estruturas necessária ao país, na medida que transformarmos todas estas reivindicações em frente de batalha para a vitória final.

A RU tem por fim transformar a estrutura universitária, de tal maneira que a Universidade se torne um baluarte na luta pela revolução brasileira e não um organismo que, além de anacrônico, está emperrando o desenvolvimento do Brasil.

Para que a visão de conjunto da RU não se perca, ao levarmos essa mensagem ao meio universitário e ao povo em geral, a configuração da aliança operário-estudantil-camponesa se apresenta como instrumento utilíssimo em nossa ação.

Tal aliança, que até então, na maioria das vezes, se apresentava como organismo estatístico, que pouco resultado objetivo alcançava, tem, na RU, a força mesma de sua dinamização interna.

A percepção de que a RU não se restringe somente à Universidade, mas vai muito além dela, alcançando toda a sociedade, fará com que o operário e o camponês se integrem em nossas reivindicações, pois à medida que lutamos juntos pela RU, estaremos lutando também pelas outras reformas de base, que mais de perto lhes dizem respeito.

b) Definição de reforma universitária

Objetivos Básicos

Na atual fase da luta RU no Brasil, não podemos deixar de encarar-la sob dois aspectos:

a) o objetivo real de nossa luta é a superação do estado vigente, isto porque, com vista ao social, a RU não se deteriora, e somente aí se realiza integralmente;

b) encarada dentro de suas perspectivas imediatas, encetando nossas lutas pela transformação da estrutura universitária, de modo que a Universidade seja um elemento positivo no processo de desenvolvimento do Brasil.

A Universidade Brasileira não se apresenta somente como um órgão anacrônico e falido; não, ela é muito mais que isso. Além de não atender nem às necessidades do desenvolvimento capitalista, por outro lado, numa ação de retorno, em relação à realidade social, é fator preponderante na manutenção de nosso status quo. Além de não promover o desenvolvimento da sociedade, é um dos fatores mais fortes que emperram este mesmo movimento.

Dentro disto, destaquemos os objetivos básicos da RU:

a) a RU pretende fazer com que a Universidade seja para a sociedade o seu cérebro pensante, fornecedor constante de elementos para uma consciência crítica, em relação à realidade social, para que a Universidade seja o centro propulsor da cultura, elaborada com os valores do próprio povo;

b) fazer com que a Universidade dê, efetivamente, ao universitário uma visão global da sociedade em que se insere, não se limitando somente a uma visão parcial (e ainda assim falha) de sua profissão. O futuro profissional não seria somente uma peça em uma engrenagem montada, mas teria uma visão crítica de seu engajamento social;

c) democratizar o ensino, erradicando discriminações de qualquer espécie, elegendo um critério único para todas as seleções feitas na universidade: o de capacidade;

d) melhorar o nível profissional dos formados não só dentro de uma perspectiva técnica, mas também de uma visão de responsabilidade social.

Resistências à concretização da reforma universitária

a) Estrutura sociopolítica-econômica brasileira, subdesenvolvida, com todos os anacronismos que lhe são decorrentes, nos vários setores da vida nacional (bancário, urbano, agrário, educacional...).

b) Verbas para a educação, curtas e mal discriminadas. Consequência, principalmente, de uma má política de distribuição de verbas.

c) Cúpulas políticas profundamente marcadas pelo reacionarismo e pela política de interesse.

d) Lei básica de ensino que ainda tem muitos pontos vitais a serem revistos, como o tratamento que dispensa às escolas públicas e privadas. Esta lei está comprometida com as atuais estruturas vigentes no país.

e) A Constituição Brasileira em diversos artigos, como o que estabelece a vitaliciedade de cátedra.

f) Estrutura das universidades e faculdades que são decorrência das leis superiores, que pela própria natureza se encontram superadas.

g) O estado de apolitização e mesmo indiferença política da maioria do povo.

h) A pouca politização de consideráveis parcelas do estudantado, pela formação que lhes é ministrada, sua procedência e, frequentemente, tendência burguesa.

i) Os corpos docente e administrativo das faculdades, universidades, Ministério da Educação e Cultura, e demais órgãos educacionais, especialmente o Conselho Federal de Educação, que, com honrosas exceções, se caracterizam, por compromissos com as atuais estruturas, pela cultura alienada.

Alguém já bem classificou os docentes quanto ao comportamento frente à RU em adversários indiferentes, preocupados com reformas parciais ou melhoramentos de suas cadeiras.

Aspectos políticos da reforma universitária

(a Lei de Diretrizes e Bases e possibilidades da RU)

Na análise das relações entre a RU e a atual Lei de Diretrizes e Bases, devemos evitar duas posições extremadas e absolutas, e por isso mesmo, unilaterais e falsas. A primeira consistiria numa preocupação "legalista", isto é, não transcender, para objetivar a tática da Reforma, o texto legal.

Vitoriosa essa preocupação, não poderíamos jamais concretizar as nossas aspirações, vez que a Lei referida não ultrapassa os quadros de uma política educacional arcaica e obstaculizadora de transformações estruturais.

A segunda posição seria a que, baseada neste caráter reacionário e freador da Lei, negaria qualquer possibilidade de continuarmos trabalhando por modificações da estrutura do ensino (em particular, da Universidade), enquanto vigora esta Lei. Tal posição, negativista, nos conduziria, não obstante sua aparente radicalidade, a uma posição de passividade, impedindo que se utilizassem certas medidas que a Lei, dado o seu ecletismo, deixa em aberto, como perspectiva para uma concretização de algumas partes da luta global pela RU.

Acreditamos, assim, ser dever de uma autêntica política de RU — a visão, simultânea, de duas perspectivas frente à Lei de Diretrizes e Bases: em primeiro lugar, um aproveitamento tático das ambiguidades ou ecletismos que as referida Lei apresenta, no sentido de conseguirmos certas modificações parciais da estrutura universitária e que constituem momentos necessários, na luta pela transformação global; em segundo, uma luta sem trégua pela derrubada da lei, luta ligada a todo o processo de lutas pelas reformas de base necessárias à libertação nacional.

Cremos que esta primeira perspectiva não deva ser rígida e dogmática, por isso ela deve ater-se às condições concretas e momentâneas de nossa luta global. Não obstante, é possível desde já a colocação de alguns pontos que se inserem no conjunto das medidas imediatas, e sobre os quais a Lei é suficientemente explícita. Serão levantados, pois, apenas os itens que mais de perto interessam ao movimento universitário, aproximadamente por ordem de importância.

I - CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E DOS CONSELHOS ESTADUAIS: Os artigos 8º, 9º e 10º regulam a formação e as atribuições desses conselhos, não tendo sido aceita a participação dos representantes estudantis no CFE. Torna-se bastante difícil influir nas suas decisões, que abrangem todos os setores da educação nacional. O reconhecimento da Faculdade bem como a aprovação dos respectivos estatutos e relatórios anuais estão a cargo do Conselho Federal, cuja constituição passa a ser assim decisiva para a orientação do problema educacional da Nação. Em vista dessa situação, nos Estados, sendo possível que as UEEs consigam representar-se, é necessário de qualquer forma manter sobre estes órgãos a maior vigilância, se possível através de uma representação permanente da UNE junto ao CFE e de cada UE junto ao Conselho de seu Estado.

II - JUBILAÇÃO: A redação do artigo 18 é definitiva: "Nos estabelecimentos oficiais do ensino médio e superior será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas". Este item revoga todas as medidas anteriormente tomadas em diversas faculdades, estabelecendo uma regra única para todo o território nacional. Mereceria, sem dúvida, um trabalho especial capaz de alijar dos estabelecimentos de ensino aqueles que, por qualquer razão, forem reprovados. Contra ele estão unidos todos os estudantes, aos quais só resta um caminho: exigir que a regulamentação do artigo seja feita de tal forma que não se aplique aos casos em que intervêm condições extra-escolares, como saúde, problemas sociais e econômicos, discriminações de qualquer ordem etc.

III - REPRESENTAÇÃO DO CORPO DISCENTE NOS ÓRGÃOS DE DIREÇÃO: É a seguinte a redação do artigo 7º: "O Corpo Discente terá representação, com direito a voto, nos Conselhos Universitários, nas Congregações e nos Conselhos Departamentais das Universidades e Escolas Superiores isoladas; na forma dos estatutos das referidas entidades". Conferido aos alunos o direito de representar-se nos diversos órgãos administrativos da Universidade, resta a estes órgãos um recurso de que já estão em larga medida lançando mão: limitar esta participação às discussões e decisões que "digam respeito ao interesse dos alunos", especificando nos estatutos, quais as resoluções de que o representante do Corpo Discente não tomará parte. Trata-se de uma argumentação bastante falsa, uma vez que tudo o que se passa na Universidade é do interesse dos estudantes. Devemos decidir se aceitaremos ou não esta participação assim condicionada, e, como na Universidade de São Paulo, apenas através do presidente do Centro Acadêmico. É natural que o aluno que ocupa essa posição tem já suficientes encargos, podendo delegar a outros, como for de sua conveniência, direito de representação. Sem dúvida, irão proximamente surgir, em várias Faculdades, problemas em torno desse artigo, ao qual os órgãos administrativos procurarão, por todos os meios, não cumprir, ou cumpri-lo limitadamente.

IV - SUBVENÇÃO AS ESCOLAS PARTICULARES: O artigo 93 estipula que os recursos oficiais para educação serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do sistema público do ensino. Durante a campanha em defesa da Escola Pública, a proposta de substituir-se a palavra, *preferencialmente*, por "exclusivamente" não foi aceita graças à pressão exercida pelo grupo dos proprietários de escolas particulares e confessionais, pois a forma definitiva do artigo deixa aberta a possibilidade de as escolas particulares serem subvencionadas. Não são raros os casos em que o protesto dos alunos contra os aumentos de taxas sirvam de justificativa para a subvenção do governo, proporcionando lucros e facilidades para as escolas privadas. Nos

estabelecimentos de ensino superior, o alto custo de instalação e aparelhamento, que na realidade raramente chega a ser adquirido, serve de pretexto para que se aumentem as taxas ou sejam concedidas subvenções. Criam-se assim situações para as quais não há saída, agravando-se sempre, como o caso da Universidade Mackenzie, em São Paulo.

O artigo 95, que regulamenta a concessão dos auxílios e subvenções traz, em seus parágrafos 2a e 3a, duas medidas positivas para as quais devemos exigir cumprimento:

§ 2º- Os estabelecimentos particulares de ensino que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres no valor correspondente ao montante recebido.

§ 3º- Não será concedida subvenção ou funcionamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos por motivos de raça, cor ou condição social."

Desde o aparecimento do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, estes artigos, destinados a satisfazer os interesses do sistema privado do ensino, foram vigorosamente combatidos pelos estudantes; apesar disto, foram aprovados e os seus resultados nefastos logo irão surgindo, na medida que forem utilizados. * [Caso nos organismos de administração, principalmente no Conselho Federal de Educação, existia a maioria de representantes das escolas particulares, serão ainda mais graves suas consequências e incalculável o prejuízo causado ao sistema público de ensino, resultando, finalmente, num retrocesso no processo de democratização do ensino, com repercussões no próprio desenvolvimento socioeconômico da nação.]

V - NOVOS ESTATUTOS PARA AS FACULDADES: O artigo 112 diz o seguinte: "As Universidades e os Estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei dentro de 180 dias a contar da publicação desta". Isto quer dizer que até o dia 27 de junho de 1962 deverão as Universidades refazer seus estatutos, para o que deverão estar atentos os estudantes, reivindicando medidas que se aproximem dos objetivos propostos pelo nosso movimento. Qualquer conquista, por limitada que seja, tem importância, pois age como uma cunha, minando os alicerces da Universidade arcaica, abrindo caminho para novas modificações. Queremos ainda chamar a atenção para alguns pontos, principalmente para o artigo 73, que admite o afastamento de professores que não compareçam a 25% das aulas e o artigo que regula a formação de comissões de inquérito administrativo para apurar regularidades, ambos abrindo a possibilidade de novas lutas, já aqui com o apoio legal.

O exame, ainda que superficial, da Lei máxima da educação nacional é suficiente para que se entreveja as grandes e árduas batalhas que deverão travar proximamente os estudantes, levando-se em conta que as pressões serão mais difíceis de se exercer por causa da descentralização do poder, repartido agora entre o Conselho Federal de Educação, os Conselhos Estaduais e o Ministério de Educação, torna-se necessário, mais do que nunca, promover a coordenação dos esforços de todas as entidades estudantis do país, revelando as reivindicações comuns a todos os universitários, sob a palavra de ordem da Reforma Universitária.

Será pouco provável que novas conquistas sejam facilmente realizadas, a não ser que haja um fortalecimento. A planificação de campanhas de âmbito estadual e nacional deverá substituir as lutas dispersas e isoladas, a fim de que seja possível conter a resistência e o esclerosamento das instituições e das mentalidades, agora consagrada em Lei sensível do movimento estudantil, através da unificação e da atuação conjunta que, sob a direção da UNE, atinja às UEEs e, através destas, os DCEs e Centros Acadêmicos.

Os estudantes universitários não recuarão nem esmorecerão na luta, por mais adversas que sejam as circunstâncias, pois estão convencidos de que ao defenderem os seus interesses estão, na realidade, defendendo os da nação brasileira.

Anexo I - Universidades Regionais

a) Considerações gerais

Temos aqui por finalidade apresentar diretrizes gerais para a integração da Universidade às regiões.

A partir de uma análise sociopolítico-econômica da realidade brasileira no presente momento, podemos distinguir quatro regiões no país: região Norte-Noroeste, Nordeste, Centro e Sul.

O objetivo deste estudo é o de marcar o tipo de Universidade que convém a cada uma destas regiões.

b) Proposições do II SNRU

Considerando então:

1. que toda universidade, se autêntica, é regional;
2. que pelo fato de o Brasil apresentar acentuada diversificação regional, impõe-se um planejamento regional para as universidades;
3. que para responder às exigências regionais é importante a esquematização de um método para a adequação da universidade a cada uma das regiões supra mencionadas;
4. que o conhecimento da realidade regional, nacional e mundial em que se vai integrar a universidade é outro polo cujo conhecimento é necessário para que o processo de integração seja bem-conduzido;

5. que o levantamento dos pontos de estrangulamento das regiões nos conduzirá a um planejamento que procure atender às necessidades mediatas e imediatas do homem integral e da sociedade;

6. que é indispensável o conhecimento dos recursos da universidade: materiais, financeiros e humanos, para fazer frente à problemática regional;

7. que é necessário um planejamento nos setores de:

- ensino profissional;
- pesquisa pura e aplicada;
- extensão de cultura geral autêntica em nível de apresentação popular a todos (democratização da cultura);
- difusão e conservação dos valores culturais autênticos já existentes.

8. que é importante uma constante atualização de métodos e estruturas procurando no momento:

- sistema de institutos para ensino e pesquisa nas matérias básicas;
- sistema de faculdades para a especialização profissional;
- instituição de colégios universitários;
- instituição de carreira de professor e agrupamento das cadeiras afins em departamentos, com a eliminação da vitaliciedade na cátedra.

9. que a partir das análises da realidade mundial, a grande luta que caracteriza o mundo atual não é dos dois sistemas econômicos que, fazendo uso de aparato bélico, numa disputa suicida, desviam recursos preciosos para o soerguimento do mundo. A grande luta é a dos povos subdesenvolvidos que buscam tomar as rédeas de seu próprio destino, vencer suas deficiências e caminhar para um desenvolvimento autônomo; a luta dos povos subdesenvolvidos vem se evidenciando como um trabalho de cooperação entre os homens. Estas formas de cooperação são frutos da vontade do homem, resultado da vivência histórica que refletem uma crescente humanização da história, o que se apresenta como uma necessidade fundamental dos povos de hoje.

O II SNRU propõe:

NO SETOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:

- ensino técnico mostrando o caráter da técnica como instrumento da humanização e servindo a todos;
- preparo de profissionais de nível superior para a luta contra o subdesenvolvimento em todo o mundo, visando não apenas a eliminação da miséria material, mas a sua eliminação pelo esforço consciente e responsável do subdesenvolvimento, auxiliados e orientados, mas respeitados em sua autonomia e autenticidade;
- preparo dos profissionais superiores para desenvolver em respectivos campos e na sociedade formas de cooperação corretas para o ataque eficiente aos problemas do mundo e desenvolvimento da personalidade de cada homem.

NO SETOR DE PESQUISA (PURA E APLICADA):

- orientado no sentido de emprego dos conhecimentos e meios adquiridos pela pesquisa técnica para humanização de todos;
- pesquisa de meios mais eficientes para educação do povo e incremento da cultura popular;
- pesquisas de formas mais perfeitas e eficazes de cooperação visando sempre o duplo objetivo de melhor ataque dos problemas e formação dos componentes das associações.

NO SETOR DE EXTENSÃO CULTURAL (DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA):

- divulgação em nível popular dos avanços da técnica e da ciência em geral e ênfase no seu caráter de instrumento de humanização;
 - conscientização popular do problema do subdesenvolvimento mundial e dos meios para resolvê-los;
 - divulgação em nível popular do sentido da História de humanização pela luta;
 - explicação das vantagens e problemas da cooperação em todos os planos: pessoal, grupai e internacional.
- no setor de levantamento da realidade:
- levantamentos mais perfeitos sobre a realidade do mundo sobretudo no seu aspecto subdesenvolvido;
 - levantamento das necessidades mundiais básicas;
 - levantamento dos valores culturais dos povos subdesenvolvidos, visando sua conservação para a história, o estudo das formas de desenvolvê-los;
 - levantamento das formas de cooperação conhecidas a fim de se propiciar seu estudo comparado, difusão e aproveitamento das experiências positivas.

c) *Integração da universidade na realidade nacional*

No sentido de a universidade se integrar na realidade brasileira devemos considerar nessa realidade os seguintes problemas:

- a. subdesenvolvimento em algumas regiões;
- b. desnível de desenvolvimento entre as regiões;
- c. anacronismo das estruturas;
- d. sujeição ao imperialismo e existência de grupos econômicos nacionais que exercem pressão sobre outras regiões com caráter de espoliação e dominação econômica;

e. cultura alienada e reservada às elites economicamente fortes.

Os três primeiros problemas são mais intimamente relacionados e geram a necessidade de um processo planejado de desenvolvimento que, baseando-se nos pontos positivos já existentes (industrialização do Centro, Sudene, Codesul, Spenea) corrige as distorções, restabelecendo o equilíbrio da economia nacional e dando um sentido social ao desenvolvimento.

Da mesma forma o item "c" expressa necessidade urgente de reestruturação do país, criando estruturas e instituições necessárias às novas condições da vida nacional, organizando-a e dando ao governo meios de assumir as rédeas da situação visando o interesse popular.

Para satisfação das necessidades acima apresentadas, o II SNRU propõe para a Universidade:

NO SETOR DE ENSINO SUPERIOR:

- conscientização e preparação dos profissionais para nas suas especialidades e regiões enfrentar e superar com soluções de sentido humano e social os problemas que a realidade nacional e, em especial, a regional lhes oferecem.

NO SETOR DE PESQUISAS:

- orientação da pesquisa visando: os problemas do desenvolvimento, novas estruturas para vida nacional, eliminação do imperialismo e elaboração de uma cultura popular e meios de difundi-la para todos.

NO SETOR DE EXTENSÃO CULTURAL:

- conscientização pelo povo dos problemas citados e das suas soluções, visando a sua participação na execução das mesmas;

- difusão e elaboração de uma cultura popular com valores do próprio povo.

NO SETOR DE LEVANTAMENTO DA REALIDADE E CONSERVAÇÃO DOS VALORES CULTURAIS:

- levantamento da realidade e dos problemas brasileiros;

- levantamento dos valores culturais autênticos visando sua preservação e o estudo de como desenvolvê-los para a vida moderna sem deturpá-los ou substituí-los por valores estrangeiros.

d) Integração da universidade nas realidades regionais

REGIÃO NORTE-NORDESTE

Nesta região nota-se as seguintes características principais:

- enormidade dos problemas;

- estruturas pouco desenvolvidas.

O primeiro gera a necessidade de soluções extensas, não necessariamente profundas ou complexas. O segundo problema também cria a necessidade de estender-se às estruturas da vida social a toda a região e desenvolvê-las a um grau que permita atender às necessidades regionais.

Neste quadro de necessidades o IISNRU propõe para a Universidade:

1 - no setor do ensino superior:

- formar profissionais com clara noção do caráter de gigantismo dos problemas que irão enfrentar, embora sem exigir soluções complexas; prepará-los para prometer as reformas ou extensões de estrutura necessárias.

2 - no setor de pesquisa:

- pesquisar soluções nos moldes apontados para os problemas e necessidades estruturais da região.

3 - no setor de extensão cultural:

- dar ao povo consciência da problemática da região e das soluções imagináveis e prepará-lo para participar na sua concretização.

4 - no setor de levantamento da realidade e de conservação dos valores culturais:

- levantamento da realidade e das necessidades da região;

- preservação dos valores culturais autênticos.

REGIÃO NORDESTE

É o tipo da região caracterizada como subdesenvolvida e com possibilidades de desenvolvimento, como o indicam os seguintes fatores: estrutura agrária deficiente, de base latifundiária, agricultura baseada em alguns produtos de exportação com capacidade de produzir capitais (cacau, cana-de-açúcar etc.) excesso de mão-de-obra ocupada em economia de subsistência, industrialização incipiente, dificultada pela ausência de certos investimentos de base, estrutura política oligárquica, baseada no "coronelismo" (no interior) e "clientelismo" (na cidade) com pequeno eleitorado ideológico.

Esta região está inclusive sujeita a um fenômeno de exploração por parte de grupos econômicos que atuam a partir da região do centro, agindo como produtora de matérias-primas e produtos agrícolas e comprando produtos manufaturados, sujeita a uma deteriorização constante e injustificada nas relações de troca com o centro para o qual fornece capitais, mão de obra e outros fatores (como petróleo em ótimas condições econômicas) para seu desenvolvimento.

Com a criação e funcionamento da SUDENE, criaram-se condições para início de superação nacional deste *status* sob a perspectiva do Estado como fator do desenvolvimento econômico, dentro de um planejamento e utilizando para cumpri-lo, na parte de industrialização, meios de estímulos indiretos (isenção de impostos, financiamentos, câmbio favorecido para importação de maquinarias etc.) e o impulso à racionalização de outros setores (agricultura).

Nesta problemática do Nordeste ressaltam os seguintes aspectos:

- situação de subdesenvolvimento em vias de superação e caracterizada por: estruturas superadas, subemprego e desemprego, falta de uma infraestrutura para uma industrialização e quadros técnicos;
- objeto de exploração de grupos econômicos.

Estes problemas geram uma necessidade de superação do *status* pelo desenvolvimento por revisão estrutural.

Para uma jornada de desenvolvimento o caminho já está consideravelmente facilitado pela existência do trabalho inicial da SUDENE. É absurdo imaginar que as soluções possam surgir por geração espontânea sem intervenção consciente do homem. Aqueles que esperam que os fenômenos ocorram "algum dia", que no caso do Nordeste Brasileiro a situação venha a ser mudada quando houver circunstâncias históricas, têm que se convencer de que o momento já se faz presente. Quanto à superação da exploração de grupos econômicos, ela virá com o desenvolvimento auxiliado pela denúncia desta situação e exigência de compreensão justa em termos de financiamento, ajuda para o desenvolvimento etc.

Face a essas realidades, o II SNRU propõe para a Universidade:

1 - no setor de ensino superior

- preparo de número suficiente de técnicos e pesquisadores com capacidade profissional, visão social e compreensão do processo de desenvolvimento em que estão inseridos, preparando-os para bem dirigi-lo e para realizar as reformas estruturais necessárias;

2 - no setor de pesquisa

- execução de pesquisa, sobretudo de caráter tecnológico, para orientar o desenvolvimento abrangendo entre outros: levantamento da realidade, condições para o desenvolvimento industrial, levantamento das possibilidades dos diversos setores (agricultura, mineração, pesca, indústria etc.), racionalização (melhoria da produtividade) e diversificação da agricultura e pecuária, industrialização de produtos da região (agrícolas, marinhos, minerais), pesquisa de caráter social sobre melhoria de condições de vida do homem e desenvolvimento das comunidades locais.

3 - no setor de extensão cultural

- planejamento e participação em programas de extensão cultural e cultura popular visando o levantamento do nível cultural do povo;

4 - de um modo geral

- participação direta no planejamento e talvez na execução de alguns itens do plano de desenvolvimento regional através de suas unidades.

REGIÃO CENTRO

A região Centro a que nos referimos abrange o triângulo Minas-São Paulo-Rio (e Guanabara). É onde se encontra mais desenvolvido o país mercê do processo de industrialização acelerado que sofreu em bases capitalistas, embora financiado e garantido pelo Governo. Conta com uma vida econômica complexa. No campo industrial há uma rede de indústrias básicas e, outras de diversos ramos, desde indústrias pesadas (construção naval, automobilística etc.) até leves (produtos plásticos, peças etc.). Está tratando de racionalizar sua agricultura e pecuária. Tem um coeficiente de politização elevado e uma organização social que sofre as consequências do rápido desenvolvimento econômico. Tem uma alta concentração de poderosos interesses estrangeiros atuando aí; sofre um processo de imperialismo cultural que resulta na aceitação e desejo de limitação dos valores culturais dos povos economicamente desenvolvidos, sobretudo dos Estados Unidos.

A realidade da região Centro apresenta os seguintes problemas:

- desenvolvimento não planejado em bases capitalistas principalmente por meio de capitais estrangeiros com apoio e garantia financeira e política do Governo. Este problema é a causa principal da situação do país e necessita ser imediatamente solucionado, originando-se o processo através de: estatização de certos setores industriais; controle da remessa de lucros por empresas estrangeiras; socialização dos benefícios da industrialização; planificação do desenvolvimento em consonância com o resto do país e em sentido humano e social; entrega ao Governo de meios para controle da vida econômica;

- falta de quadros técnicos, deficiência em pesquisas e dependência de processos tecnológicos estrangeiros.

Estes problemas são típicos de zonas em desenvolvimento onde não se previu uma adequação da Universidade ao processo de desenvolvimento de vez que a ela caberia o preparo de técnicos e pesquisadores necessários ao processo e a realização de, pelo menos, parte das pesquisas tecnológicas necessárias.

- deficiência da produtividade agrícola. Também é problema resultante do não planejamento do desenvolvimento quando não se previu o desenvolvimento e racionalização da agricultura para não só atender à demanda crescente do setor industrial em matéria-prima e alimento, como para prevenir as consequências do "êxodo rural" que a industrialização sempre provoca;

- objeto de imperialismo cultural e ideológico, principalmente americano;

- estruturas superadas e desumanas. Este problema, já visto em outras regiões, assume na região Centro aspecto grave devido à desumanidade da situação da boa parte da população, colocada em aglomerações urbanas que vive em estado de quase anarquia, com diversos problemas resultantes do súbito aumento de população que sofreram nos últimos anos.

A superação deste estado de coisas é uma necessidade urgente e o II SNRU propõe para a Universidade: no setor de pesquisas

- ênfase nas pesquisas tecnológicas e outras relacionadas com o desenvolvimento da região e sua humanização como: meios para corrigir o sentido do desenvolvimento, aumento da produtividade agrícola, meios para eliminar o imperialismo cultural, novas estruturas sociais.

- uma recolocação para o povo do sentido do desenvolvimento econômico que vise primordialmente permitir o total desenvolvimento da sociedade.

- mostrar a necessidade de medidas de caráter social como a Reforma Agrária, Urbana, Empresarial; Lei de Greve; funcionamento da Previdência Social. Mostrar os meios de sua consecução prática.

REGIÃO SUL

A região Sul constitui uma zona de grau de desenvolvimento intermediário entre a Nordeste e a Centro e já possui uma certa industrialização e a agricultura tem um certo grau de racionalização e diversificação. Da mesma forma já apresenta uma situação bastante melhor que a do Nordeste no que se refere à sua estrutura em todos os setores. Em face do desequilíbrio gerado pelo rápido desenvolvimento da região Centro, a vida desta região sofreu uma deteriorização em todos os setores, cumprindo agora a realização de um processo de recuperação e incremento do desenvolvimento regional.

As suas necessidades são semelhantes, em termos gerais, às do Nordeste, apenas a situação não é tão grave; por isso o papel que deve exercer a Universidade, cremos que é aquele mesmo que colocamos para o Nordeste, sobretudo tendo em vista as semelhanças, a ponto de existir já na região Sul um órgão de desenvolvimento (CODESUL) semelhante à SUDENE, com suas organizações estaduais. Os estados do Sul, após os estudos de sua situação econômica, social e política, verificaram a necessidade de um planejamento que venha possibilitar o desenvolvimento total da região e para isso exigem uma estruturação radical de suas universidades; visando maior atendimento aos problemas agrícolas, industriais, pastoris como também aos problemas culturais da região.

As universidades deverão estar entrosadas, visando o desenvolvimento do mercado de trabalho e uma resposta aos problemas regionais.

Os estados sulinos, também atingidos pelos grupos econômicos nacionais e pelo imperialismo internacional (SANBRA, WILSON ANDERSON CLAYTON) que atuam no resto do país, necessitam de um melhor equacionamento de sua economia a fim de evitar a sua descapitalização.

O Espírito Santo ocupa área divisória de duas regiões distintas do Brasil: não está enquadrado em quaisquer planejamento regional. Tem sua economia básica na monocultura do café, portanto sujeito às oscilações do mercado internacional e de injunções políticas, particularmente a discriminação imposta pelo IBC que beneficia aos estados grandes produtores em detrimento dos pequenos.

A universidade neste estado deverá conscientizar o povo visando integrar o Estado no processo de desenvolvimento nacional.

Em parte, este despertar já se faz sentir em virtude do aumento considerável na produção de energia elétrica, possibilitando a instalação de indústrias básicas.

Anexo II - Perspectivas da Luta pela Reforma Universitária Manifesto da União Nacional dos Estudantes

As Uniões Estaduais dos Estudantes, Diretórios Centrais de Estudantes, Diretórios Acadêmicos, estudantes e trabalhadores:

A Reforma Universitária acaba de ser discutida em Curitiba. Ali, estudantes de todo o país, convocados pela UNE, representando cem mil universitários, estudaram os principais problemas da Reforma Universitária e redigiram a Carta do Paraná. A Universidade Brasileira foi examinada sob o aspecto teórico, político-social, regional, cultural e estrutural. De seu papel na formação da cultura popular ao problema do tempo integral, todos os temas foram ampla e arduamente debatidos. Uma Comissão Especial estudou os problemas políticos e táticos da luta pela Reforma, aprovando um relatório que é a própria orientação do movimento estudantil sobre o assunto.

Colegas, há menos de um ano, em maio, na Bahia, reunia-se o I SNRU. Os universitários despertaram para o problema e, como consequência, as autoridades governamentais obrigaram-se a tratar da questão com mais seriedade. Sucederam-se reuniões de Reitores, mudanças de funcionários, convocações de estudantes para debates. Permaneceu, porém, a velha universidade, pirâmide maior de uma cultura mumificada.

Por outro lado, o processo brasileiro modificou-se: aguçaram as contradições, uma grave crise abalou o país, radicalizaram-se as crenças e posições políticas. Surgiu, no plano cultural, a prática e a organização em torno de uma cultura popular, ao tempo em que o movimento estudantil consciente mantinha a coerência de suas atitudes.

O Seminário Nacional de Reforma Universitária refletiu essa situação. Não foram apenas as questões estruturais, de reformado currículo ou de organização interna do ensino que o preocupam. Antes foram seus temas básicos a participação do estudante na direção da universidade e a democratização, quer pela maior possibilidade aos representantes das massas de ascenderem à escola superior, quer pela abertura dos programas e currículos a todas as correntes filosóficas e ideológicas. E a luta pela RU foi definitivamente inserida na luta mais geral e global de superação da estrutura econômico-social brasileira, abrindo o ensino superior às exigências nacionais e populares da atual fase de nosso desenvolvimento.

A Reforma Universitária não a faremos nós. A Reforma se efetivará na medida que formos povo, em que assumirmos a consciência popular, em que tomarmos a Reforma Universitária como das reformas que o povo exige. A universidade não é problema para as classes sociais dominantes que dela fazem a fonte de sua dominação ideológica sobre as massas populares, que nela fabricam cultura alienada com que justificam cotidianamente a espoliação que exerce. Ela é sobretudo um problema para o povo que se vê aliado de seu direito à educação.

Colegas: não esqueceu o II SNRU de recomendar uma luta mais orgânica pela reforma. Torna-se, pois, necessário, que em cada UEE, em cada DCE, em cada Diretório ou Centro Acadêmico se estruturam órgãos especiais para estudar e lutar pela Reforma Universitária. É preciso que todo o país conheça, que toda a população se informe das resoluções adotadas na Carta do Paraná. Só uma luta popular organizada poderá realizar a Reforma, pois só as lutas populares são capazes de concretizar as aspirações do povo.

Este é o momento político exato de reivindicar a mudança porque lutamos. A UNE VOLANTE, percorrendo todos os Estados, levará as definições sociais do movimento estudantil, instrumento seguro para prosseguirmos em nossa luta. Não nos enganamos mais com os paliativos do reformismo. Dentro de uma perspectiva tática nossa luta será tanto mais válida quanto mais bem orientada, porém, as nossas reivindicações, quanto mais bem estruturado estiver o nosso movimento.

Os Estatutos das Universidades estão aí por serem organizados. A exigirem a nossa voz e a nossa escolha. A nenhum estudante deve passar despercebido este momento, pois é agora que podemos influir fundamentalmente. O co-governo é a perspectiva mais imediata de nossa luta pela reforma — luta do estudante ao lado das classes dominantes pela transformação do Brasil, pela criação de uma consciência nacional, na superação do estado vigente.

Votada pelo Congresso e sancionada pelo governo, eivada de erros técnicos, inspirada por um espírito classista e antidemocrático, pela manutenção do que é arcaico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por suas falhas gritantes, exige do estudante brasileiro prosseguimento nas suas reivindicações.

O artigo 78 estabelece a nossa participação na direção da Universidade, deixando contudo, ao atual quadro dirigente das faculdades, na reelaboração de seus estatutos, estipular a modalidade de tal participação. Impõe-se aqui, como tarefa imediata, nossa presença nessa reformulação, exigindo um co-governo efetivo (um terço de alunos) que dê ao estudante as possibilidades reais e válidas nos órgãos de direção da Universidade.

Agora mais do que nunca reivindicamos uma presença no Conselho Federal de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação.

Colegas: essa é a palavra de ordem com que iremos abalar a estrutura de poder na Universidade, deflagrando as demais reformas de que ela carece no contexto nacional.

Trabalhadores e estudantes, unidos tenhamos firme a convicção da justeza de nossas reivindicações.

Aldo S. Arantes
Presidente

Marco Aurélio de A. Garcia
Vice-Presidente de Assuntos Educacionais

ANEXO C – UNE: LUTA ATUAL PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA¹⁶³

O presente documento é um estudo, não propriamente sobre Reforma Universitária, mas sim sobre o processo das lutas para sua efetivação.

É indispensável que as lideranças estudantis — a quem é dirigido este trabalho — tenham consciência da profundidade necessária que experimenta o movimento estudantil de ter seus instrumentos de luta revisada, tanto teoricamente, quanto praticamente. Na medida que tivermos condições de levar o problema da Reforma Universitária às bases e, principalmente, de formular a luta, estaremos localizando mais definitivamente uma tarefa que é especificamente nossa dentro do processo de libertação do povo brasileiro.

E o ano de 1961 certamente exigirá o pleno cumprimento desse nosso papel.

Guanabara, dezembro de 1963.

José Serra
Presidente da UNE

Duarte Lago Pacheco
Vice-presidente de Assuntos Educacionais e Culturais

Movimento Universitário e Reforma Universitária

O movimento estudantil brasileiro sempre teve presentes, em sua atividade, as reivindicações escolares e a luta política. Nos primeiros momentos, no entanto, esses aspectos, embora presentes simultaneamente, não contavam com a necessária articulação. Eram como dois momentos isolados da vida universitária, dilacerada a presença do movimento estudantil entre a condição de estudante e a condição de cidadão. O progresso do movimento estudantil nessas áreas isoladas é que iria proporcionar também a sua união. Não deixa de ser necessário observar, ainda que sumariamente, como isso se deu.

É em 1937, com a criação da União Nacional dos Estudantes, que se institucionaliza a representação e a coordenação nacional dos universitários brasileiros. É importante notar que a UNE, surgida da aglutinação de várias entidades e movimentos estudantis, criados com a finalidade de "congraçamento da classe", e destinada a ser um instrumento na luta contra a ditadura, estava voltada, portanto, já desde os seus inícios, para os problemas especificamente estudantis e para a luta política pela redemocratização.

Com o passar do tempo, a luta pela redemocratização se intensifica, até que o ano de 1945 assinala, para o movimento estudantil, a primeira experiência de vulto de luta popular de que ele colhe a sua primeira grande vitória política.

O tratamento das reivindicações escolares, entretanto, continuava marcado de uma perspectiva por demais assistencialista. E depois da Segunda Guerra Mundial, com a redemocratização do país, e consequente esvaziamento da luta política que vinha sendo travada. O movimento universitário entra numa fase eminentemente assistencialista. De lutas de rua, apenas greves ocasionais, reivindicatórias, como greves contra aumentos de transportes, com que se procurava beneficiar particularmente o meio estudantil, e só por consequência o povo.

É que o movimento estudantil não aprendeu imediatamente, é natural, o significado da nova etapa das lutas democráticas no país. Pois o desenrolar das lutas populares, a partir da redemocratização, se iria processar de modo a superar as posições abstratamente "democráticas", inserindo na luta concreta de democratização os combates sociais e econômicos, que não tardariam a radicalizar-se.

Mas a repetição das crises, a exigência de tomar posição face aos problemas que iam se manifestando, com gravidade cada vez maior, revelariam ao movimento estudantil a necessidade de ultrapassar a fase das lutas parciais, momentâneas, para o do combate sistemático às causas primárias dos seus problemas e da problemática geral do país. E com as memoráveis campanhas pelo monopólio estatal do petróleo, contra o acordo de Fernando de Noronha, a venda de minérios atômicos, se descerraria a grande fase das lutas nacionalistas. O estudantado brasileiro se inscreve, desde logo, entre as forças mais significativamente ligadas à luta pelo desenvolvimento econômico independente do país.

Breve se assistiria a uma "ideologização" crescente no meio universitário, de que os estudos sobre a realidade brasileira do DCE de Belo Horizonte, as páginas do Metropolitano daquela época e o célebre Manifesto do DCE da PUC são os marcos mais expressivos. Começa-se a passar das campanhas nacionalistas tópicas para uma visão mais penetrante, mais ampla e mais consequente da luta de libertação nacional, e por

¹⁶³ O documento foi extraído dos Anexos do livro "A UNE em tempos de autoritarismo", de Maria de Lourdes de A. Fávero, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1994.

consequente para uma etapa mais radical na luta política do movimento estudantil, de que a Aliança Operário Estudantil é um dos principais dados.

É que, ao enfrentar os grupos econômicos imperialistas e seus aliados internos, o estudante encontrou na classe operária o seu aliado natural de luta. Pois a experiência do nacionalismo comprovou que o interesse dos grupos econômicos brasileiros frequentemente se ajustava à exploração imperialista e que a luta, nesse campo, seria conduzida pela classe operária e seus aliados, e ainda que a luta contra o imperialismo indicava claramente os rumos de uma transformação social interna.

O XXV Congresso, com a unidade do movimento estudantil, unidade firmada em torno de princípios, princípios expressos na denominada Declaração de Quitandinha e que representam a adesão do universitário brasileiro à luta de libertação nacional, e com a consolidação da Aliança Operário - Estudantil - Camponesa, simboliza bem esta etapa mais radical na luta de transformação social sustentada pelo movimento estudantil e sua integração na vanguarda das lutas populares.

No ano seguinte, aumentaria a consciência estudantil de sua responsabilidade social e política, a UNE se tornaria um instrumento de pressão mais e mais poderoso, adquirindo conteúdo popular crescente, até que no XXVI Congresso, o programa político da UNE se enriqueceria com a luta pelas reformas de base, considerada como etapa pela libertação nacional.

Se, porém, retrocedermos e procurarmos analisar, não apenas as lideranças, mas o movimento estudantil no seu conjunto, o que divisaremos? Uma vanguarda atuante, combativa, mais ou menos consciente; grupos opositores; e uma base desligada dos debates das cúpulas.

É certo, a luta se vinha radicalizando em momentos sucessivos: estadonovistas x democratas, ministerialistas x independentes, entreguistas x nacionalistas, direita x esquerda. Todos esses momentos, também é certo, tiveram desenlace pela adoção da oposição historicamente mais avançada por parte do movimento estudantil considerado como um todo; como é certo que a unanimidade do consenso político no movimento estudantil correspondia ao avanço da sociedade global brasileira e ao surgimento de uma nova etapa nas lutas populares. Não se pode negligenciar, todavia, que as bases pouco participavam das posições das lideranças, não por oposição, como tendenciosamente se procura inculcar, mas por simples alheamento.

Não estranha, pois, que, já desde o período das lutas nacionalistas, se procurasse desenvolver a luta pela Reforma Universitária como meio de ganhar as bases do movimento. De fato, a dificuldade encontrada pelas lideranças de adesão pela massa universitária das últimas consequências da luta que empreende, baseia-se na própria situação contraditória do estudante, de origem burguesa mas diante das perspectivas de evolução da realidade nacional. De um lado, o desenvolvimento econômico e social como condição necessária à própria realização profissional no campo universitário. De outro, as lutas populares em que se envolve o universitário brasileiro, com esse objetivo, e que passam a exigir dele o descompromisso com a estrutura de dominação vigente. Esses fatos impõem a descoberta de que o vínculo essencial entre os estudantes e as lutas populares não se poderia basear num idealismo incapaz de ser os obstáculos da condição concreta dos universitários, nem em uma convicção ideológica unânime. Esse vínculo, impossível de estabelecer-se no plano ideológico entre o estudante burguês e o trabalhador proletário, só poderia existir quando as condições concretas da missão do estudante, enquanto estudante, lhe pusessem à mostra a realidade do povo brasileiro e lhe oferecessem os caminhos de luta.

A luta pela Reforma Universitária foi, desta forma, o elo que uniu as reivindicações escolares à luta política do movimento estudantil. Não se tratava mais de estabelecer vínculos aéreos e ideais entre o estudante e o povo. Não se tratava mais de uma vanguarda que, desligada da realidade estudantil, ligava-se à realidade popular *em nome* dos estudantes. Tratava-se de incorporar todo um movimento, cem mil universitários, à consciência da luta popular, ligado a ela por compromissos concretos da própria situação estudantil. Tratava-se de perceber que a missão do universitário frente ao povo está, de início, na própria universidade.

Depois de alguns anos de lutas de rua e de praça pública, em que o estudante punha à mostra, em toda plenitude, sua condição de cidadão, evoluímos para uma fase em que se iriam descobrir novos aspectos da missão específica do universitário.

Reforma universitária, luta específica do universitário

A esta altura, já poderemos situar a luta pela Reforma Universitária no contexto de todas as lutas do movimento universitário e compreender o que dizíamos logo no início: que as reivindicações especificamente estudantis e a luta política mais ampla sempre estiveram presentes na atividade do movimento estudantil, ainda que, nos momentos iniciais, sem a necessária articulação, pois só o progresso nessas áreas isoladas iria permitir, num momento posterior, a sua reunião.

De fato, se a luta pela Reforma Universitária nasce da necessidade de conquistar as bases universitárias, ela nasce mais ainda de um avanço nas lutas pela solução dos problemas estudantis, ela representa um estágio superior dessas lutas, superada a fase meramente assistencialista. Mas a luta pela Reforma Universitária e a luta

política, no começo, conservam-se como lutas paralelas. Só à medida que avança a luta política, e se define mais nitidamente como luta de libertação nacional, e inclui a luta pelas reformas de base como estágio da luta de libertação nacional, vai descobrir-se a Reforma Universitária como uma das reformas necessárias à libertação nacional e à emancipação do povo. Por outro lado, à proporção que a Reforma Universitária deixa de ser objeto apenas de lutas parciais e circunstanciais, para ser objeto de uma luta radical e constante, como o veremos ainda melhor a seguir, revela-se o seu significado social e político e percebe-se claramente que a Reforma Universitária não é do interesse apenas dos estudantes mas sobretudo do povo, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira, e que, portanto, é necessário lutar pelas outras reformas e pela libertação nacional para lutar consequentemente pela Reforma Universitária, assim como lutar pela Reforma Universitária já é uma forma de lutar pela libertação nacional e do povo brasileiro.

Tudo isso fica bem claro quando a reforma universitária se define como uma reforma de base; mas ainda assim não se dá imediatamente a completa articulação da luta política pelas reformas de base e da luta pela Reforma Universitária, porquanto pode perdurar a visão da luta pela Reforma Universitária *ao lado* da luta pelas outras reformas de base, de que o estudante deve lutar pela Reforma Universitária e pelas outras reformas — mas sempre como aspectos isolados. Os dois aspectos só se articulam inteiramente quando se toma consciência da reforma universitária como luta específica do universitário, como luta fundamental a partir da qual se devem desdobrar as outras lutas do movimento universitário. Daí a importância da caracterização da Reforma Universitária como luta específica, o que só agora se vai, progressivamente, esboçando.

E o que significa luta *específica*? Não significa nem luta *exclusiva*, nem luta *privativa*: nem que a Reforma Universitária deva ser a única luta do universitário (luta exclusiva), nem que deva ser objeto de luta e preocupação apenas do universitário, que só ele deva lutar pela Reforma Universitária (luta privativa). Dizer que a Reforma Universitária é a luta específica do universitário significa dizer que ela é a sua forma de se conscientizar dos problemas gerais da sociedade brasileira e de se inserir nas lutas mais amplas de transformação social; de se politizar, organizar e acumular forças para os estágios superiores da luta popular.

Esse conceito de luta específica, que precisa de ser por todos bem assimilado, desenvolvido e criadoramente aplicado, tem enorme importância tática, porquanto é a partir da luta pela Reforma Universitária que se deve procurar ganhar e organizar as bases universitárias para todas as outras lutas do movimento.

Delineado, desta sorte, o avanço político do movimento universitário para situar, sistematicamente, a luta pela Reforma Universitária no conjunto das lutas do movimento, procuremos agora retrair, embora de maneira sucinta e de certo falha, o desenvolvimento histórico da luta estudantil pela Reforma Universitária, o que nos permitirá compreender ainda melhor as considerações já feitas.

A luta pela reforma universitária

Podemos considerar o 1º Seminário Nacional de Reforma do Ensino, promovido pela UNE em 1957, no Rio, como o início da luta pela Reforma Universitária. Não que o movimento estudantil já não tivesse sustentado antes lutas por reivindicações imediatas nem que ocasionais crises já não tivessem alertado para as deficiências do sistema universitário brasileiro: mas com o Seminário é que o movimento estudantil desperta para uma luta mais sistemática pela Reforma.

Todavia a visão predominante era ainda uma visão parcelada, imediatista, exclusivamente didática, como a própria denominação do Seminário revela. É verdade, o Seminário já esboçava a tendência de reunir as múltiplas reivindicações estudantis no âmbito das faculdades em uma ampla luta de transformação estrutural do ensino. Enfatizava-se, porém, de preferência, o aspecto técnico-pedagógico, o problema da formação profissional, enfim, procurava-se conferir ao ensino superior maior eficiência na formação daqueles que tivessem o privilégio do acesso ao nível universitário. Foi o debate sobre as Diretrizes e Bases que introduziu a pergunta — *Universidade para quem?* sobrepondo-a à *Universidade como?* ou *Para quê?*, até então em predomínio.

Reforma universitária, luta de democratização

Pois foi no debate da Lei de Diretrizes e Bases, sobretudo na discussão da escola pública, que se impôs a luta pela democratização do ensino.

De fato, a campanha pela Escola Pública constituiu o primeiro passo para que o estudante ligasse sua condição e suas lutas às contradições da sociedade brasileira. O debate que se travou, à margem das discussões no Congresso sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, demonstrou que a batalha por melhores condições de ensino estava associada a lutas de interesses no âmbito da sociedade global. Possibilitou ainda a campanha em defesa da escola pública uma permeabilização do movimento estudantil às agitações de outras áreas, inscrevendo-o, através dos movimentos de solidariedade e luta comum, entre as forças populares, cujo entrosamento começava a progredir.

E com o 1º Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, reunido na Bahia, em 1960, os estudantes brasileiros travariam contato mais estreito com os movimentos de reforma universitária dos países vizinhos e tomariam consciência da Reforma Universitária enquanto luta de democratização da Universidade.

A greve de Salvador e a declaração da Bahia

Ainda no ano de 1960, a greve de Salvador seria a primeira denúncia viva da crise da universidade brasileira. Outras greves se seguem; e a UNE, empunhando a bandeira da Reforma Universitária, realiza em Salvador, em 1961, o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária.

Sai fortalecida nas vanguardas a disposição de luta e a aguda percepção de sua importância; o movimento estudantil enriquece sua luta com uma visão estrutural da Reforma, baseada na análise crítica da Universidade brasileira. A Declaração da Bahia é um marco.

A carta do Paraná

Somente, no entanto, com o 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Curitiba, em 1962, é que se torna possível um pensamento ao mesmo tempo crítico e criador. Aprofunda-se, alarga-se a crítica da universidade brasileira; mas concomitantemente procura-se determinar medidas concretas capazes de dar início ao processo de transformação estrutural de nossa Universidade. Delineia-se, assim, um projeto de Reforma e traça-se a tática de luta. A Carta do Paraná é outro marco.

Ora, é neste Seminário que se toma uma decisão de enorme alcance, de que iria depender o encaminhamento futuro de toda a luta pela Reforma Universitária. É que, ultrapassando o primeiro momento, de elaboração da crítica da Universidade brasileira e da fixação das bases de sua reforma, as lutas do movimento universitário teriam de concentrar-se nas medidas fundamentais de democratização imediata do ensino superior; e de início, a luta pela participação dos estudantes nos órgãos colegiados das universidades e faculdades constitui o ponto básico do programa de reforma.

Porque a luta por um terço

De fato, sentia-se a necessidade de superar a fase de mera teorização para uma de teorização e luta concreta, e a necessidade de que Reforma Universitária deixasse de ser movimento apenas de cúpula. Por outro lado, a análise da situação universitária e a experiência das lutas anteriores indicavam claramente que os atuais grupos de decisão interna nas Universidades não fariam a Reforma, ou seja, que era preciso quebrar, transferir ou alterar os centros de decisão dos problemas universitários para que se obtivessem as principais transformações requeridas na estrutura universitária.

Ora, na área popular somente os estudantes estavam aparelhados e mobilizados de imediato para participar da luta pela Reforma Universitária. Portanto, o primeiro passo para a execução do projeto de Reforma seria dotar o movimento estudantil de instrumentos de decisão na estrutura administrativa das universidades. Ocorria ainda que a recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegurava a participação dos estudantes nos órgãos colegiados e as Universidades iriam regulamentar essa participação. O momento era, pois, decisivo, e a luta pela Reforma Universitária passa a identificar-se de imediato com a luta pela participação estudantil na direção universitária.

O Seminário procura uma fórmula para definir essa participação e através de muitas discussões a encontra: um terço. A luta é desencadeada.

Conselho de São Luís: Um terço ou greve

Os representantes de todas as Uniãos Estaduais de Estudantes, presentes ao Seminário de Curitiba, comprometem-se a levar a discussão do problema às Assembleias de todas as Faculdades e a encaminhar a reivindicação estudantil aos órgãos encarregados de reformar os estatutos das Universidades.

A 1ª UNE VOLANTE, a seguir, levanta o problema em todos os estados. Através de reuniões com os Presidentes de Diretórios, de assembleias estudantis, de apresentações do CPC, sobretudo da peça "Auto dos 99%", a mensagem de Reforma Universitária 3é levada a todos os cantos do Brasil.

Em fins de maio de 1962, reunido em São Luís, o Conselho Nacional dos Estudantes analisa a situação e chega às seguintes conclusões: (1) a participação efetiva dos estudantes nos órgãos colegiados das Universidades era um passo fundamental para a Reforma; (2) o prazo de que se dispunha para forçar essa representação era exíguo, já que estávamos a apenas um mês do término do prazo para que fossem submetidos ao Conselho Federal de Educação os estatutos reformados; (3) a preparação para um movimento de maior seriedade era insuficiente, mas se deveria confiar que o movimento em si fosse capaz de mobilizar as bases universitárias.

O Conselho decide, então, aguardar até 1º de junho pela decisão das Universidades. A partir daí, a palavra de ordem é clara e inelutável: um terço ou greve.

Ultrapassando o prazo, verifica-se que a maioria das Universidades se recusa a atender à reivindicação. Uma greve estudantil nacional, de proporções nunca vista, é deflagrada.

A greve da participação, ou greve de um terço, como também é conhecida foi um passo importante, não só pela unidade e coesão demonstradas pelo movimento universitário, mas também pelas conquistas efetivadas. E tão grande foi a importância dessa greve na evolução do movimento universitário e da luta pela Reforma, que até hoje a análise da situação presente da luta pela Reforma e do movimento universitário gira ainda muito em torno dos seus resultados.

Teria sido a greve da participação um fracasso, um fracasso completo?

Evidentemente que não. Em primeiro lugar porque, se é verdade que a reivindicação de um terço de participação apenas foi atendida em número restrito de estabelecimentos de ensino superior (cerca de 10%), é necessário não esquecer todavia a generalização da representação plural, obtida de início em quase 90% dos estabelecimentos e logo tornada obrigatória pelo Conselho Federal de Educação.

Em segundo lugar, o problema universitário, anteriormente preocupação de pequena vanguarda estudantil, assumiu proporções nacionais, não só se fortalecendo e ampliando entre os universitários a consciência crítica das deficiências de nosso ensino, como se difundindo na população em geral a necessidade de reforma profunda no ensino superior. O período de greve foi um período intenso de conscientização.

Em terceiro lugar, o movimento estudantil teve oportunidade de sentir sua força e coesão, assim crescendo, organizando-se e fortalecendo-se para lutas futuras.

Enfim, as vitórias parciais conseguidas, a grande mobilização, a experiência concreta de luta e a experiência comprovada de que é possível mudar a estrutura universitária, assinalaram o início do processo de ruptura do atual sistema universitário.

Não esquecemos, porém, que a greve de participação, a primeira experiência de luta de grande envergadura do movimento estudantil, teve vários aspectos negativos. Entre os principais apontaríamos: (1) recurso à greve como a paralisação e não como mobilização, permanecendo grande parte das bases afastada do movimento durante toda duração da greve; (2) confusão entre o entusiasmo despertado nas bases estudantis pela luta e pela greve com uma consciência, que só existia de forma difusa, dos problemas da universidade; (3) confiança excessiva na atuação isolada do movimento estudantil, sem atentar seriamente para a necessidade de ganhar o apoio de outras áreas da população.

Acrescentando-se o desgaste junto à massa estudantil pela deficiente definição dos objetivos e pela condução titubeante da greve, e pela própria greve em si, com a imensa exploração da imprensa, e considerando-se que, terminada a greve, o cansaço das lideranças se uniu à deficiência das comunicações com as bases e às dificuldades escolares decorrentes da desobediência às condições estabelecidas para volta às aulas, compreenderemos porque o movimento estudantil foi arrastado a uma crise sem precedentes, que o colocou ante uma necessidade inadiável: fazer uma revisão profunda de todos os seus instrumentos de luta e uma explicitação clara de seus objetivos.

Deixamos de lutar pela reforma universitária?

Não. Apenas, como aquela revisão imprescindível não podia ser feita repentinamente nem podia ser imediato o estabelecimento das táticas adequadas ao novo estágio do movimento, vivemos doloroso período de perplexidade, hesitação, receio. O que bastou para que comentários alarmantes falassem em crise, em impasse do movimento estudantil. No entanto, já nos fins de 1962, a luta era retomada, como demonstração de que, de fato e no fundo, ela não se interrompera. Ao lutar pela democratização do vestibular (abolição da nota mínima, aumento das vagas, preenchimento de todas as vagas), ao combater a cobrança de anuidades (gratuidade do ensino), ao se preocupar em especificar os objetivos da Reforma em relação aos diversos ramos do ensino, o movimento universitário estava trilhando de novo os caminhos bem concretos dessa luta.

E inclusive criando as condições para que, ultrapassado o período de perplexidade diante do vulto alcançado pela greve e diante dos seus efeitos junto às bases universitárias, pudesse o movimento estudantil, levando a cabo a revisão crítica das lutas passadas, tirar algumas lições importantíssimas de sua já ampla experiência de luta pela Reforma Universitária.

Quais são essas lições?

Balanco crítico e perspectivas atuais

Primeiramente, a grande maioria dos universitários não tem revelado uma consciência realmente amadurecida das razões fundamentais de suas lutas, fruto isso de uma clara dissociação, de uma quase inexistência de diálogo entre as lideranças e as bases estudantis.

Em segundo lugar, está ultrapassada a fase de mera teorização de Reforma Universitária, o que não significa que se tenha esgotado o seu estudo, mas sim que ele terá de obedecer a novas diretrizes.

A terceira lição importante é a necessidade da consciência da correlação natural entre movimento universitário e demais movimentos populares.

Dessas observações algumas consequências nascem naturalmente e se impõem como diretrizes, esboçando as perspectivas atuais da luta pela Reforma Universitária:

1 - a atuação do movimento estudantil deve ser cada vez mais alicerçada num permanente diálogo entre as lideranças e as bases, pois só é possível caminhar na medida que haja participação ativa de todos; o trabalho de base deve ser a preocupação primordial, bem como a de elevar o nível político da massa estudantil;

2 - para tanto, é necessário rever as condições de funcionamento e providenciar a reorganização do movimento estudantil;

3 - o estudo da Reforma Universitária deve orientar-se sobretudo para medidas de caráter prático, passando dos estudos gerais para o aprofundamento de aspectos da Reforma Universitária, e para um esforço de aplicação dos princípios gerais à reforma de cada curso, e de programação da luta; outra preocupação constante deve ser a de difundir o mais possível os estudos sobre Reforma Universitária, levar a todas as bases os seus resultados;

4 - necessário um entrosamento cada vez maior com os demais movimentos populares, tomando consciência de que a luta pela Reforma Universitária é uma luta popular, o que significa, por um lado, que ela não pode ser luta apenas dos estudantes mas de todas as forças populares, e por outro lado que, lutando por ela, o estudante não está lutando apenas por seus interesses, mas está participando da luta mais ampla pela libertação do povo; em suma, consciência de que a luta pela Reforma Universitária é uma luta específica do universitário, com tudo que isso significa e implica, conforme já vimos.

Demais, impõe-se a compreensão da validade da luta por reivindicações parciais, imediatas, como forma de despertar, galvanizar, aglutinar e organizar a massa estudantil para lutas mais amplas e mais consequentes pela Reforma Universitária e, a partir dela, pela reestruturação da sociedade brasileira. A Reforma Universitária é um processo e, assim, atravessa etapas; logo a luta tem de ser colocada a partir de problemas concretos, imediatos e o que cumpria, como ainda hoje, era identificar os pontos fundamentais capazes de mobilizar os universitários e abrirem caminho para uma reformulação mais profunda do ensino superior. O que não se pode é nem ficar na generalidade e na abstração, nem se deixar absorver pela luta imediata, esquecendo os objetivos finais, resvalando no reformismo; o que importa é travar a luta imediata numa perspectiva crítica, procurando conscientizar as bases e aprofundar progressivamente a luta.

Caracterizada assim a luta pela Reforma Universitária como luta popular, compreendida a validade da luta por objetivos parciais imediatos, e entendida essa luta como um estágio de um processo mais amplo e mais profundo, não estranha que todas essas reflexões convergissem para caracterizar, de maneira ainda mais nítida e compreensiva, a Reforma Universitária como reforma de base.

Reforma universitária, reforma de base

De logo, uma ressalva. É claro que a Reforma Universitária não pode ser definida como Reforma de base, se compreendermos este conceito como definidor de transformações infraestruturais. Mas, se entendermos por reforma de base as reformas indispensáveis para o que o processo de desenvolvimento do país prossiga, verificando-se a importância do obstáculo à formação de uma consciência crítica que constitui o caráter alienado de nosso ensino, e a importância do obstáculo à promoção do desenvolvimento econômico e social que nosso atual sistema universitário representa, não poderemos deixar de inscrever a sua modificação dentre os pressupostos da luta popular pela libertação.

Ora, a caracterização da Reforma Universitária como uma reforma de base propicia aquele entrosamento entre movimento estudantil e outros movimentos populares, requerido pela própria luta. Pois, como anotamos, um dos primeiros pontos da revisão crítica fora a confiança excessiva na atuação isolada do movimento estudantil. Na verdade, a luta pela Reforma Universitária fora, desde o seu início e até a greve inclusive, uma luta exclusivamente estudantil, em que não se atentava seriamente para a necessidade de ganhar o apoio de outras áreas organizadas da população. É certo que já desde a Carta do Paraná se procurava incluir a Reforma Universitária entre as reformas de base. Mas ainda faltavam passos fundamentais para torná-la um elo com a luta popular, no sentido prático, e não exclusivamente no nível da consciência estudantil.

Ora, toda aquela revisão crítica mencionada se estabeleceu num momento característico de intensa mobilização e aglutinação das forças populares. O processo de radicalização da sociedade brasileira, que se desenvolve nos últimos dois anos, começa a atingir a fase de ofensiva do proletariado no nível político, sucedendo-se as greves já não mais características do estágio meramente reivindicatório. De outro lado, os grupos dominantes percebem o enorme impulso das forças populares em sua exigência de transformações estruturais e procuram enfrentá-las, quer pela pressão, quer pela distorção das conquistas exigidas, amenizando ou tornando inócuas as reformas propostas.

E à medida que vão sendo destruídas as possibilidades de conciliação, que caracterizavam o estágio anterior, a frente popular começa a se alterar qualitativamente e procura definir um conteúdo radical da luta pelas Reformas de base. De que modo poderia o movimento estudantil ingressar nessa nova fase?

A UNE procurou desde logo participar no esforço de organização popular e alinhar-se ao lado dos trabalhadores e das forças a eles aliadas. Mas, ao lado da contribuição à formação da vanguarda popular, representada pela Frente de Mobilização Popular, era importante associar as lutas do movimento estudantil às novas condições de luta do povo brasileiro.

Em conclusão: impunha-se inserir a luta pela Reforma Universitária entre as lutas pelas reformas estruturais, de um lado pelas próprias exigências do processo de desenvolvimento social, de outro, como assinalou a análise da greve por um terço, pelas condições de eficácia na obtenção da reforma da universidade.

A batalha legislativa, que se apresentava como campo tático fundamental na obtenção das reformas de nível do Poder, oferecia, por outro lado, ao movimento estudantil a única possibilidade de uma solução nacional para os problemas estruturais da Universidade.

Dessa forma, e por todas essas considerações, quando se reúne o 3º Seminário Nacional de Reforma Universitária, não surpreende que a conclusão clara seja: a necessidade de um projeto de lei que afastasse os obstáculos jurídicos a democratização da Universidade e associasse a luta do movimento estudantil às lutas pelos principais projetos de Reformas de base, e ao mesmo tempo vinculasse as forças populares à luta pela Reforma Universitária.

O seminário de Belo Horizonte: porque a emenda e o substitutivo

De fato, o 3º Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Belo Horizonte, decide que a melhor forma de condução imediata da luta pela Reforma Universitária seria, aproveitando o momento político da luta pelas Reformas de base, encaminhar ao Congresso um projeto de Emenda à Constituição e outro de alteração da Lei de Diretrizes e Bases em que se consubstanciassem os pontos fundamentais da luta imediata pela Reforma Universitária.

Parece evidente que, de certa forma, não seria possível um projeto de Reforma Universitária, no sentido que não é a forma jurídica mas o próprio conteúdo da Universidade que importa transformar. Mas, por outro lado, as medidas concretas de reforma e democratização do ensino superior esbarram constantemente em obstáculos, tais como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários, e tantos outros, característicos de uma legislação anacrônica, embora recente. A luta, essencialmente, é pela democratização da Universidade, o que de imediato significa a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade brasileira; mas é indispensável remover os obstáculos mencionados, como condição de novos progressos na reforma da Universidade.

Por isso se fixou para o movimento universitário, de forma impositiva, a necessidade de afastar os obstáculos legais à democratização da Universidade. Ora, tais obstáculos se encontram tanto na Constituição Federal, com a vitaliciedade de cátedra, quanto na Lei de Diretrizes e Bases, com as condições legais do ensino superior. Daí, que o Seminário de Belo Horizonte tenha cuidado de elaborar um projeto de Emenda Constitucional e outro, de substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases, no capítulo referente ao ensino superior.

Não se pense, porém, que os projetos, particularmente o de substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases, se proponham a modificar todas as disposições relativas ao ensino superior, negativas, anacrônicas, ou de qualquer modo contrárias a um ponto de vista de reforma da universidade brasileira. Os projetos, deliberadamente, por um interesse de desdobrar a luta, repetimos, tratam apenas de pontos fundamentais de luta imediata pela Reforma Universitária.

Por isso mesmo é que o seminário compreendeu que os projetos deveriam revestir-se de certos requisitos:

- 1 - terem condições de mobilizar o estudantado brasileiro em torno de suas proposições;
- 2 - ferirem profundamente a estrutura da Universidade brasileira;
- 3 - enquadrarem-se numa diretriz consequente com as posições do movimento, isto é, representarem realmente uma etapa no processo de Reforma Universitária.

E assim é que os pontos constantes nos projetos de Emenda Constitucional e de Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases foram selecionados para se tornarem, em plano nacional, objeto das campanhas prioritárias pela Reforma Universitária. Contudo, tinha-se, como todos devem ter, consciência de que os projetos não significavam a Reforma Universitária, mas tão só medidas que abriam caminho para ela, que representavam avanços no processo de democratização da Universidade brasileira. A Reforma Universitária, vale a pena frisar, far-se-á não pela Emenda e pelo substitutivo em si, mas através das medidas que eles preconizam.

E quais são essas medidas?

A emenda constitucional

A Emenda extingue o instituto da vitaliciedade de cátedra e estabelece que o acesso e a permanência nas funções de magistério sejam regulados por critérios baseados na carreira do professor e na verificação periódica da capacidade dos docentes.

Um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento do ensino brasileiro é o estabelecimento de condições de sua dinamização e atualização. Os constantes avanços da ciência, da técnica e da cultura impõem um esforço de acompanhar essas transformações no nível do ensino.

Ocorre, no entanto, que as condições de provimento das cátedras, em nossa atual legislação, são alheias à necessidade de atualização constante. Impondo concursos, o ridículo concurso de títulos e o ineficaz concurso de provas, que, de regra, não constituem critérios válidos de julgamento do nível científico ou didático dos candidatos, não apresentam senão essa exigência para a posse vitalícia das funções de cátedra.

O resultado é que se torna desnecessário, para a maioria dos catedráticos, o esforço de atualização, desde que conquistada a cátedra. De um lado, pela certeza de que essa atualização não será testada, de modo a modificar as condições do ocupante. De outro, pela ausência de estímulo ao aperfeiçoamento científico, pela ausência de trabalho de equipe, representadas pela compartimentação, estanque, em cátedras, do ensino superior e secundário.

Sem falarmos que, de ordinário, a cátedra vitalícia se torna também cátedra hereditária...

O avanço científico, em prática em todos os países, levou por isso à periodicidade no provimento das funções de magistério. Além disso, o próprio instituto da cátedra vem sendo superado, em boa hora, pela departamentalização do ensino, pela formação de equipes docentes e de pesquisa que, em nosso país, à semelhança de quase todos os demais, a duras penas se vêm implantando.

Nosso legislador teve por intenção, ao estabelecer a vitaliciedade de cátedra, a proteção à liberdade do professor contra as injunções e perseguições políticas que pudessem restringi-la.

A vitaliciedade, porém, não é proteção suficiente, como também, na realidade atual, outras são as condições através das quais se pode exercer melhor tal proteção. Com a crescente autonomia, aliás, das instituições de ensino, praticamente desapareceu a interferência direta do poder público no provimento das funções do magistério.

Além disso, a liberdade de cátedra é expressamente protegida por outro item, o de nº VII, do mesmo artigo 168 da Constituição, devendo ainda ser lembrado o sistema de proteção aos direitos individuais, estabelecido em nossa legislação básica, que se presta, também nesse caso, a impedir os abusos do poder e os atentados à liberdade dos cidadãos. O estabelecimento de uma carreira e a verificação periódica dos conhecimentos, no provimento das funções de magistério, são assim imperativos do desenvolvimento de nosso ensino, que não poderão ser recusados sob qualquer pretexto.

Substitutivo à lei de diretrizes e bases

De quatro pontos principais cuida o Substitutivo:

1 - Cátedra Vitalícia: — Sugere-se a substituição do regime de vitaliciedade de cátedra pelo regime de carreira do professor, com novas formas de seleção para o acesso ao magistério e promoção (art. 75 do Substitutivo), e criação concomitante do sistema de departamentos (art. 72).

Tais disposições complementam a Emenda Constitucional.

2 - Vestibular: — Advoga-se a sua extinção, substituindo-o, quando necessário, exames de classificação, e não eliminatórios (art. 69, I; art. 70), propondo-se também a criação de Colégios Universitários (art. 80, § 2º). O atual sistema de vestibular possui um inquestionável caráter seletivo socioeconômico, além de favorecer a aventura, a sorte e o protecionismo, quando deveria ser um teste para avaliar a capacidade de adquirir novos conhecimentos e a vocação do estudante para a carreira. Por essas razões, a sua extinção nos parece um passo importantíssimo na democratização do acesso à escola superior.

3 - Verbas universitárias: — Sugere-se todo um sistema novo e novas diretrizes para a distribuição e aplicação das verbas universitárias (art. 83).

É impostergável a necessidade de uma racionalização e, portanto, de um planejamento no emprego dos recursos das Universidades. Atualmente, a inexistência de critérios de prioridades na distribuição das verbas faz com que exista uma canalização excessiva, e amiúde até escandalosa e chocante, para gastos suntuosos e dispensáveis, em prejuízo do atendimento de necessidades urgentes do ensino universitário. Isto constitui igualmente um entrave seríssimo à democratização e à melhoria do ensino, pois a universidade, ao invés de receber mais alunos e de fornecer um ensino realmente melhor, preocupa-se mais em ser objeto de luxo e cartão postal.

4 - A participação estudantil nos órgãos colegiados: — Propõe-se que ela seja, no mínimo, de um terço (art. 79). Procura-se também eliminar as vacilações e ambiguidade da redação atual do artigo 78, de que se têm prevalido algumas Universidades para introduzir várias limitações ao direito do voto dos representantes estudantis; tais limitações são expressamente vedadas no § único do art. 79 do Substitutivo.

A representação estudantil representa um dado fundamental para a democratização da Universidade e um instrumento indispensável na luta pela abertura da Universidade para o povo e pela modernização de sua estrutura.

Exige-se, portanto, uma representação que, para ser significativa e funcionar com dinamismo criador de uma universidade nova, não pode ser inferior a um terço.

Além desses pontos mais importantes, cogita do Substitutivo ainda de problemas complementares, de importância menor, como o da frequência obrigatória (art. 73, § 1º), de professores contratados (art. 76) e da eleição dos diretores que, com a extinção da cátedra vitalícia e a consequente modificação das congregações, passa a ser feita por todos os professores e pelos representantes estudantis, alterando-se por conseguinte a composição do colégio eleitoral (art. 77; art. 78. § 1º).

Que fazer?

Os projetos comentados devem ser encaminhados ao Congresso Nacional no início do ano de 1964. Escusa lembrar que não serão pequenas as resistências a sua aprovação, escusa recordar que eles não serão aprovados sem intensa luta do movimento universitário e de todas as outras forças populares.

Urge, portanto, que nos preparemos para essa grande luta. E que fazer?

1 - Discussão ampla: — É imprescindível, indispensável que os projetos sejam fartamente discutidos por todos os universitários, em todas as faculdades, e mais — por professores, autoridades educacionais, parlamentares, trabalhadores. Que se divulgue amplamente os projetos. Que se organizem conferências, debates, entrevistas na imprensa escrita e falada. Que se realize, logo no início do ano, em todos os Diretórios Acadêmicos, um seminário, de pelo menos três dias, sobre Reforma Universitária e em particular sobre os projetos. Que não se esqueçam os atos públicos, as passeatas, as movimentações de massa. Que os projetos sejam levados a assembleias estudantis, como também aos sindicatos, aos comícios, aos conselhos universitários e às congregações.

2 - Comissão de Estudos: — Que seja criada, com urgência, em todo Diretório Acadêmico, em todo Diretório Central de Estudantes, em toda União Estadual. Para orientar e executar todo esse trabalho de divulgação e debate dos projetos. Para pesquisar os problemas próprios imediatos de cada Estado de cada Universidade, de cada Escola, que poderão ser associados, num nível de Diretório, de DCE, de UEE, à luta, em nível nacional, pela aprovação dos projetos. Para dar à campanha a perspectiva crítica adequada, isto é, para que o debate não se limite à problemática estreita dos projetos, mais a partir dela abranja toda a problemática da universidade mais ainda da sociedade brasileira. Para se preocupar em orientar todos os estudos e discussões para o plano da luta concreta, para se preocupar em planejar essa luta.

3 - Mobilização: — E sobretudo, a mobilização, a luta incansável, de que todos participem ativamente, incansáveis, por que todos se sintam responsáveis. Que sejam utilizadas todas as formas de luta: as assembleias, os abaixo-assinados, as manifestações de apoio, os contatos, os telegramas, os manifestos, os panfletos, as passeatas, os comícios, até os remédios mais extremos, quando se tornarem necessários.

E que assim nos preparemos para uma luta muito mais séria e mais difícil, de maior envergadura e maior profundidade do que a luta por um terço.

Unidade e luta

E por isso é que se torna preciso, ao tempo em que fortaleçamos a nossa disposição e a nossa organização para a luta, reafirmarmos a nossa unidade, a nossa firme e combativa unidade na luta pela reestruturação da universidade brasileira.

Repita-se: esta luta é de todos e de cada um; é de nossa responsabilidade, é nosso compromisso.

Reforma Universitária: pela aprovação da emenda constitucional e do substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases!

Reforma Universitária: Universidade para o povo e cultura para libertação!

Apêndice

Apresentamos, a seguir, o projeto de emenda Constitucional e o de Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases.

Para facilitar o seu estudo, pelo confronto com as disposições presentemente em vigor da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resolvemos publicar, lado a lado, os textos atuais da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases e a nova redação proposta nos projetos.

De forma que, do lado esquerdo, se encontra o texto atualmente em vigor da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases; e do lado direito, o texto correspondente dos projetos.

Como a numeração dos artigos do Substitutivo nem sempre corresponde à da Lei de Diretrizes e Bases, aproximamos os artigos pelo seu conteúdo, dando a disposição gráfica que mais facilitasse a leitura comparativa.

Texto em vigor

Art. 168 — A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

§ VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

Texto proposto

EMENDA

O Art. 168, VI da CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, passa a ter a seguinte redação:

Art. 168 — A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

§ VI — o acesso e permanência nas funções do magistério, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, estarão regulados por critérios baseados na carreira do professor e na verificação periódica da capacidade científica e pedagógica dos docentes.

Texto em vigor

TÍTULO IX

Da Educação de Grau Superior

CAPÍTULO I

Do Ensino Superior

Art. 66 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67 — O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Texto proposto

PROJETO nº 63

Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

Art. 1º — O Título IX da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 passa a ter a seguinte redação:

TÍTULO IX

Da Educação de grau superior

CAPÍTULO I

Do ensino superior

Art. 66 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais especializados nos diferentes misteres técnicos, científicos e culturais.

Art. 67 — O ensino superior será ministrado nas universidades ou em estabelecimentos isolados de ensino superior autorizados pelo Conselho Federal de Educação, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

§ 1º — O Conselho Federal de Educação estabelecerá normas para a autorização de funcionamento de estabelecimentos isolados, baseados na exigência de elevados padrões de ensino e pesquisa e nas necessidades técnicas e culturais da região em que se pretendam instalar.

§ 2º — Não será autorizado o funcionamento do estabelecimento isolado de ensino superior sem que se comprove sua capacidade de pesquisa e treinamento profissional, ou sua conexão com entidades capazes de ministrá-los a todos os seus estudantes, ressalvadas as situações anteriores à vigência da presente lei.

Texto em vigor

Art. 68 — Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior, oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único — Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69 — Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

Texto proposto

Art. 68 — Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

§ 1º — Para efeito de concessão de diplomas de nível superior, serão considerados, nessa categoria, todos os que tiverem realizado programa de estudos ou treinamento, além do nível médio, por prazo não inferior a três anos.

§ 2º — Os diplomas que conferem privilégios para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargo público ficam sujeitos a registro nas universidades em que foram conferidos ou, no caso de estabelecimentos isolados, junto ao Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir, ainda, seu registro perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69 — Nos estabelecimentos de ensino superior serão ministrados os seguintes cursos:

Texto em vigor

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 70 — O ensino mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal... Vetado... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Texto proposto

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o ciclo colegial ou equivalente;
- b) de pós-graduação abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, abertos ao público ou a candidatos com preparo que vier a ser exigido,

Art. 70 — A habilitação de matrícula nos cursos de graduação consiste no certificado de conclusão do curso colegial ou equivalente podendo os estabelecimentos de ensino superior, quando o número de candidatos à matrícula for superior ao das vagas existentes, realizar provas de seleção de modo a preencher todas as vagas com os candidatos melhor habilitados.

§ único — O número de vagas a que se refere o presente artigo será fixado anualmente pelo Conselho Universitário para as diversas unidades de uma mesma universidade; pelo Conselho Estadual de Educação para os estabelecimentos isolados estaduais ou municipais; e pelo Conselho Federal de Educação para os estabelecimentos isolados federais ou particulares, levando em conta, em todas as hipóteses, as necessidades regionais e o desenvolvimento dos setores produtivos e as condições técnicas que apresentar o estabelecimento.

Art. 71 — O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem a obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal ou admissão a cargos públicos serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Texto em vigor

Art. 71 — O programa de cada disciplina, sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 72 — Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma de estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1º — Será privado do direito de prestar exame o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2º — O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificção, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira;

§ 3º — A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Texto proposto

Art. 72 — O programa de cada disciplina, sob a forma de plano de ensino, será elaborado pelo respectivo departamento e homologado pela Congregação do estabelecimento.

Art. 73 — Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma de estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela Congregação, de modo que o período letivo tenha a duração

mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 74 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1º — Será privado do direito de prestar exame, em primeira época, o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2º — O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios, ou não ministrar pelo menos 3/4 do programas da respectiva cadeira.

§ 3º — A reincidência do professor na falta prevista no parágrafo anterior importará, para fins legais, em abandono do cargo.

Texto em vigor

Art. 74 — Vetado

§ 1º — Vetado

§ 2º — Vetado

§ 3º — Vetado

§ 4º — Vetado

§ 5º — Vetado

§ 6º — Vetado

§ 7º — Vetado

Art. 75 — Vetado

I) — Vetado

II) — Vetado

III) — Vetado

IV) — Vetado

V) — Vetado

VI) — Vetado

VII) — Vetado

§ 1º — Vetado

§ 2º — Vetado

§ 3º — Vetado

§ 4º — Vetado

Texto proposto

Art. 75 — O acesso e a permanência nas funções do magistério do grau superior serão regulados por leis federais e estaduais e, onde couber, pela regulamentação dos órgãos competentes obedecidas as seguintes diretrizes:

- a) o estabelecimento de uma carreira de professor universitário;
- b) a periodicidade da aferição da capacidade científica e pedagógica;
- c) a igualdade de condições entre o ocupante de um nível e os ocupantes do nível imediatamente inferior da carreira, no acesso ao concurso ou às provas de renovação do posto;
- d) o aproveitamento do professor afastado em virtude de concurso ou provas de renovação de posto, em função compatível com a capacidade demonstrada;
- e) o acesso ao ponto inicial da carreira mediante concurso público de provas e títulos.

Art. 76 — É lícito aos estabelecimentos de ensino superior, através de suas congregações, prover temporariamente a função de magistério, mediante contrato por prazo não superior a dois anos, bem como ministrar os cursos temporários, de especialização, aperfeiçoamento e extensão, através de professores convidados.

Texto em vigor

Art. 76 — Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior os diretores serão nomeados pelo presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Art. 77 — Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de ...Vetado...ciências e letras.

Texto proposto

Art. 77—Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo presidente da República, dentre os professores efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínio secreto, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Art. 78 — As unidades de ensino das diversas universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior serão organizados de acordo com os respectivos estatutos e regimentos, incluindo necessariamente os seguintes órgãos:

- a) Congregação
- b) Diretoria
- c) Conselho Departamental
- d) Departamentos

§ 1º — A congregação será constituída pelos professores efetivos em exercício e por representação dos demais docentes e do corpo discente.

§ 2º — A Diretoria será exercida por professor efetivo em exercício, nos termos da presente lei e dos regulamentos cabíveis.

§3º — O Conselho Departamental será constituído de representantes dos diversos departamentos, eleitos por estes dentre seus membros, além da representação do corpo discente.

§ 4º — O departamento consistirá na reunião de disciplinas afins, através dos professores que as ministram, nos diversos níveis, incluindo a representação do corpo discente.

Texto em vigor

Art. 78 — O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

CAPÍTULO II

Das Universidades

Art. 79 — As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior...Vetado.

§ 1º — O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2º — Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... Vetado... de aplicação e treinamento profissional.

Texto proposto

Art. 79 — O corpo discente terá representação com direito a voz e voto em todos os órgãos colegiados de direção das universidades e das unidades que as constituam, bem como dos estabelecimentos isolados de ensino superior, em proporção nunca inferior à metade dos demais membros ou a um terço do total de cada órgão.

§ único — Os representantes do corpo discente serão escolhidos em escrutínio direto entre os alunos da unidade representada, na forma como indicarem os estatutos do respectivo Diretório Acadêmico, sendo vedadas as limitações ao direito de voto dos representados, a recondução por mais de uma vez e a acumulação de mais de um posto de representação pelo mesmo representante.

CAPÍTULO II

Das Universidades

Art. 80 — As universidades constituem-se do conjunto integrado de estabelecimentos de ensino superior e de institutos de pesquisa, voltados para o estudo dos problemas regionais e nacionais e para o conhecimento científico e técnico, bem como a aplicação e treinamento profissional.

§ 1º — Nenhuma universidade será constituída de menos de (5) cinco estabelecimentos de ensino superior e de igual número de unidades de pesquisa e treinamento profissional, excetuadas as universidades rurais e outras de objetivo especializado a critério do Conselho Federal de Educação.

§ 2º — A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da terceira série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários, quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Para habilitação à matrícula, não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

Texto em vigor

§ 3º — A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3a série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em

que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4º — O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5º — Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Art. 80 — As universidades gozarão de autonomia, didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1º — A autonomia didática consiste na faculdade:

- a) de criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;
- b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

Texto proposto

§ 3º — O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários.

§ 4º — Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos, bem como estabelecer os conjuntos de disciplinas que constituirão programas de estudos para os efeitos de concessão de diploma.

Art. 81 — As universidades gozarão de autonomia didática, administrativa e financeira, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1º — A autonomia didática consiste na faculdade:

- a) de criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;
- b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

Texto em vigor

§ 2º — A autonomia administrativa consiste na faculdade:

- a) de elaborar e reformar com a aprovação do Conselho Federal de Educação ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;
- b) de indicar o reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, nas universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes;
- c) de indicar o reitor nas universidades particulares, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo instituidor ou Conselho de Curadores;
- d) de contratar professores e auxiliares de ensino, e nomear catedráticos ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso, para nomeação pelo governo;
- e) de admitir e demitir quaisquer empregados dentro da suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros.

§ 3º — a autonomia financeira consiste na faculdade:

- a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;
- b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;
- c) de organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação do recursos prestar contas anuais.

Texto proposto

§ 2º — A autonomia administrativa consiste na faculdade:

- a) de elaborar e reformar, com a aprovação do Conselho Federal de Educação ou do Conselho Estadual de Educação, os próprios estatutos e os Regimentos dos estabelecimentos de ensino;
- b) de indicar o reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, nas universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes;
- c) de indicar o reitor, nas universidades particulares, mediante a eleição singular ou lista tríplice, para a aprovação ou escolha pelo instituidor ou conselho de curadores;
- d) de contratar professores e auxiliares de ensino, ou nomeá-los ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado para nomeação pelo governo;
- e) de admitir ou demitir empregados, dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros;

§ 3º — A autonomia financeira consiste na faculdade:

- a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;
- b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;
- c) de organizar e executar o orçamento anual de suas receitas e despesas, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais.

Texto em vigor

Art. 81 — As universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as universidades particulares, sob a de fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 82 — ...Vetado...Os recursos orçamentários que a União, ...Vetado...consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 83 — O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (Art. 168, II da Constituição).

Art. 84 — O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*.

Texto proposto

Art. 82 — As universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações, as universidades particulares, sob a forma de fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedida de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 83 — Os recursos orçamentários que a União consagrar à manutenção de suas universidades terão a forma de dotações nele incluídas ficam obrigadas a apresentar ao Tribunal de Contas da União os respectivos orçamentos, com a especificação a que se refere o presente artigo. Nos cento e oitenta dias que sucederem ao encerramento do exercício financeiro da União, ficam obrigadas a prestar contas da dotação recebida àquele Tribunal.

Art. 84 — O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, II da Constituição).

Art. 85 — O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta Lei ou dos próprios Estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*.

Texto em vigor

CAPÍTULO III

Dos estabelecimentos isolados do ensino superior

Art. 85 — Os estabelecimentos isolados oficiais serão constituídos sob a forma de autarquias ou de fundações; os particulares, de fundações ou associações.

Art. 86 — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87 — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais pelos conselhos estaduais de educação; e, no caso de estabelecimentos federais ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

Texto proposto

§ único — No caso de desrespeito aos direitos e garantias individuais assegurados na Constituição, bem como o de infringência do artigo 1º da presente Lei, o Conselho Federal de Educação poderá suspender ou anular atos do Conselho Universitário, sem prejuízo de adoção posterior das medidas a que se refere o presente artigo, desde que haja recurso por parte do interessado ou de seu representante legal.

CAPÍTULO III

Dos estabelecimentos isolados de ensino superior

Art. 86 — Os estabelecimentos isolados, oficiais, serão constituídos sob a forma de autarquias ou fundações; os particulares, de fundações ou associações.

§ único — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87 — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida no caso de estabelecimentos isolados, estaduais ou municipais, pelos Conselhos Estaduais de Educação e, no caso de estabelecimentos federais ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 2º — Essa lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.