

CAPÍTULO 5: O CFE SEGUNDO A RBEP

Os Estudos Especiais, Indicações, Pareceres e artigos de alguns dos membros do Conselho Federal de Educação (CFE) publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* têm dupla característica: primeira, é o exercício do poder em um Aparelho de Estado, pois além de criarem jurisprudência referente ao modelo de universidades a ser implantado, em muitos casos são minutas de legislação. Segunda, é o resultado do exercício do poder, isto é, constitui-se em saber sobre o sistema universitário.

Neste capítulo será apresentado o debate que desencadeou a Reforma Universitária de 1968, publicado no período de 1962 a 1971 na *RBEP*. Aqui se terá como pressuposto a idéia de que a *RBEP* é um dos instrumentos utilizados por uma parte dos conselheiros do CFE para exercer a liderança intelectual e moral sobre a Reforma Universitária. Para reconstruir o debate empregarei os passos propostos no capítulo 3 desta tese, isto é, explicitar os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento da realidade, os problemas considerados legítimos e os princípios básicos: os não problematizados e aqueles em relação aos quais se busca o consenso.

5.1 Os modelos e regras adotados pelo CFE para a construção do conhecimento da realidade

Na leitura do material publicado na *RBEP* podem ser identificadas três fontes que influenciaram a produção intelectual dos conselheiros do CFE: o artigo de Ortega y Gasset, “Misión de la universidad”, o livro “The uses of the University de Clark Kerr” e o modelo organizacional da Universidade de Brasília (UnB). Nesta seção serão apresentados estas três fontes e os motivos que permitem identificá-las como modelos para a construção de um saber pelos conselheiros.

5.1.2 Faculdade de Cultura

Os conselheiros que publicavam na *RBEP* citavam com freqüência o artigo de José Ortega y Gasset intitulado “Misión de la universidad”, publicado em 1930. É importante ressaltar que no período estudado os documentos publicados na *RBEP* raramente faziam a

citação das obras referidas. Nesse texto, Ortega y Gasset propõe os termos que devem nortear a discussão da reforma universitária espanhola. Aqui, apresentar-se-á as principais idéias presentes no citado artigo.

Ortega y Gasset (1992, p. 314) entende que a discussão da reforma universitária deve partir da definição dos “usos” da universidade, isto somente sendo possível se existir a compreensão de qual é a sua missão. As discussões que estavam ocorrendo sobre a reforma universitária teriam dois erros fundamentais. O primeiro é o de compreender que uma nação é grande porque tem boas escolas e não ao contrário. O segundo erro consiste em buscar modelos estrangeiros ao invés de construir um modelo próprio, mesmo que esse modelo seja parecido com o dos outros países (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 315).

O passo seguinte na sua argumentação é explicitar o significado dado por seus contemporâneos à universidade. Ele assim explicita

Encontramos, por lo pronto que la Universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 318).

Ele utiliza o termo “quase” (casi) por considerar que existiam instituições isoladas de ensino superior. No mesmo parágrafo, ele afirma que a existência das escolas isoladas é um caso especial que mereceria uma outra discussão e na seqüência repete a mesma sentença sem o termo “quase”. Apesar da ressalva ser feita em poucas linhas, ela é importante ao apontar que para o autor o ensino superior deve ocorrer nas universidades, visão que será adotada pelos conselheiros que publicavam na *RBEP* no período estudado. Dado que a função precípua da universidade é o ensino, passa a apresentar como o ensino na Espanha é estruturado. Em suas palavras:

¿En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la Universidad a la legión inmensa de los jóvenes? En dos casos
A) La enseñanza de las profesiones intelectuales.
B) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 319).

Ortega y Gasset defende a idéia de que o ensino não pode ser estritamente profissional e que a formação profissional deve ser separada da formação do cientista. Ele compreende que o ensino deve transmitir a cultura, que a formação profissional não pode resumir-se à especialização, pois, além do exercício da atividade profissional, o estudante também deverá saber mandar, isto é, exercer a autoridade. Em suas palavras:

La sociedad necesita buenos profesionales – jueces, médicos, ingenieros –, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso, y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar. En

toda sociedad manda alguien – grupo o clase, pocos o muchos (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 323).

A transmissão da cultura se faz necessária, pois através dela é que o homem tem contato com as idéias vivas do seu tempo sobre o mundo (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 321). A ciência é o maior produto da cultura, mas não é a cultura. A ciência está preocupada em levantar problemas que podem esperar anos para serem solucionadas; a cultura apresenta as soluções para a vida. Categoricamente, ele afirma:

De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de ‘ilustración’ del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 344).

Ortega y Gasset não nega que a formação de profissionais e a investigação científica façam parte da missão da universidade, mas defende que a transmissão da cultura, além de fazer parte da sua missão, deve ser o centro do ensino superior. O argumento principal em favor da sua tese ele nomeia como “o princípio da economia no ensino”. Este princípio parte da constatação de que diante de alguma limitação devem ser feitas algumas escolhas. No caso do ensino, o estudante médio tem a sua capacidade de aprender limitada e por isso mesmo a universidade deve dedicar-se a ensinar o que lhe é necessário para a vida, isto é, a cultura. Segundo Ortega y Gasset,

La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir (1992, p. 332).

A universidade, ao vincular a formação profissional à formação do cientista, ensina aquilo que os estudantes não são capazes de aprender. A universidade, que é caracterizada pelo ensino, para atender às necessidades espanholas, deve enfatizar a cultura. Ortega y Gasset assim resume a sua posição:

La necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber para enseñarlas en la ‘facultad’ de Cultura, irá fomentando un género de talento científico que hasta ahora sólo se ha producido por azar: el talento integrador (1992, p. 348).

5.1.1 Multiversidade

A produção teórica dos conselheiros utiliza como um dos modelos para a construção de saberes o livro de Clark Kerr¹, intitulado na edição brasileira “The Uses of the University”

¹ Nesse período Clark Kerr era reitor da Universidade da Califórnia.

publicado em 1963, que reúne três conferências proferidas na Universidade de Harvard.² Três indícios fundamentam essa posição. Primeiro, várias citações dessa obra nos artigos dos conselheiros. Segundo, mesmo sem a citação da fonte, é possível a identificação de idéias de Kerr, principalmente no uso constante do termo multiversidade³. Terceiro, no prefácio da edição brasileira, Valnir Chagas afirma:

The Uses of University, que ora se publica em tradução brasileira, foi um livro bastante lido, citado e discutido entre nós durante os anos 60. Ao seu influxo, tornou-se então como que obrigatório falar de ‘multiversidade’ – uma palavra apenas que alguns, de súbito, converteram em panacéia para curar todos os males do ensino superior (CHAGAS, 1982, p. 7).

Clark Kerr, em seu livro intitulado “Os usos da universidade”, defende a tese de que a universidade americana não tem característica única. Ele a nomeia de multiversidade. Contrapondo a visão de Flexner, de que a universidade é um organismo, Kerr afirma:

A multiversidade não é assim: muitas partes podem ser-lhe acrescentadas ou dela subtraídas com um mínimo de efeito no todo ou mesmo sem que isto se note e sem que haja qualquer derramamento de sangue. Ela é mais um mecanismo: uma série de processos que produzem uma série de resultados; um mecanismo interligado por normas administrativas e cujo poder deriva do dinheiro (1982, p. 31).

A diversidade interna da multiversidade tem como motivo o fato de atender a diversos públicos internos e externos, que formam comunidades independentes entre si. Kerr (1982, p. 30-36) cita como exemplo de comunidades internas: a comunidade de graduação, a de pós-graduação, a dos humanistas, a dos cientistas sociais, a das escolas profissionais, a de todo o pessoal não acadêmico e a dos administradores. As comunidades externas que influenciam a multiversidade são constituídas entre outros pelos ex-alunos, legisladores, fazendeiros, homens de negócios e todos que se relacionam de uma forma ou outra com cada uma das comunidades internas.

Os objetivos das diversas comunidades internas e externas muitas vezes são diferentes e até opostos. A riqueza da multiversidade é que ela permite “uma série de processos” divergentes. Newton Sucupira, ao defender a reestruturação das Universidades Federais, afirma:

² O título do livro de Clark Kerr “Os usos da universidade” é uma referência ao artigo “Misión de la universidad” de Ortega y Gasset. Entendo que Kerr utilizou o termo uso ao invés de missão pelo fato do seu texto ser uma explicitação do modelo americano e não uma discussão dos termos para a serem utilizados na construção de um modelo de universidade.

³ O termo multiversidade foi cunhado por Clark Kerr para descrever a estrutura e as características da universidade norte-americana. A primeira citação exaustiva da obra de Kerr em artigos publicados na *RBEP* foi feita por Anísio Teixeira no artigo intitulado “A universidade de ontem e de hoje”, publicado no v. 42, n. 95 (set/dez, 1964).

Uma universidade em qualquer parte, dizia o ex-presidente da Universidade da Califórnia, Clark Kerr, deve ser britânica em sua dedicação aos estudantes *undergraduates*; germânica, relativamente ao nível de pós-graduação e da pesquisa; americana, em consideração ao público em geral; e tão confusa quanto possível por amor da preservação deste equilíbrio difícil (1968, p. 88).⁴

A relação da multiversidade com a sociedade é ao mesmo tempo de isolamento e de contato íntimo; ela não é inteiramente pública e nem privada (KERR, 1983, p. 19). Ela serve à sociedade como uma escrava da mesma forma que lhe faz crítica impiedosa (KERR, 1983, p. 30). Durmeval Trigueiro, ao discutir a estrutura do governo da Universidade, afirma:

Dentro dessa perspectiva – da universidade voltada para fora, ou seja, nos seus compromissos com a realidade social e nacional – o grande problema do governo da universidade é o da conciliação entre a autonomia e a heteronomia, entre a sua vontade e a do Estado. Por definição, é o Estado o órgão mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específico da vontade comum, mas esta se expressa também por outras fontes que devem ser captadas. Faz parte da ‘multiversidade’ ser uma tradução desse macrocosmo (1967a, p. 73).

A diferenças de objetivos das comunidades que constituem a multiversidade acarreta no problema de como estabelecer o diálogo e a unidade da multiversidade. Kerr (1983, p. 31) ironiza afirmando que se corre o risco de o único fator de unidade de a universidade ser um estacionamento em comum, onde todos se interligam apenas na reclamação pela falta de vagas. Anísio Teixeira, ao comentar as características da universidade brasileira, descreve o risco desse isolamento:

Como ressalta de toda a atual expansão do ensino superior, prevalece a idéia da escola profissional, da matrícula fechada para cada curso, sem possibilidade de transferência, e da universidade como confederação de escolas independentes e auto-suficientes (1968, p. 47).

Kerr compreende que a unidade da multiversidade depende da liderança e da mediação do Reitor. As efetivas liderança e mediação somente são possíveis se as características do Reitor forem múltiplas, ou seja, têm muitas faces. Assim as descreve:

Ele deve ser firme e, no entanto, delicado; sensível para os outros e insensível para consigo mesmo; voltar-se para o passado e o futuro e, no entanto, manter-se firmemente plantado no presente; ser ao mesmo tempo visionário e racional, cordial e no entanto ponderado; saber o valor de um dólar e entender que não se compram idéias; ser inspirado em suas visões e, no entanto, cauteloso no que faz; um homem de princípios mas capaz de fazer concessões; um homem de perspectivas amplas mas capaz de perceber minúcias conscienciosamente; um bom americano mas pronto para criticar sem medo o *status quo*; um pesquisador da verdade onde ela não ofenda muito; uma fonte de pronunciamentos sobre diretrizes públicas quando estas não se reflitam em sua própria instituição. Deve ter ares de um rato, em casa, e parecer-se com um leão fora de casa. Ele é um dos marginais numa sociedade democrática – dos quais há muitos outros – colocado à margem de muitos grupos, muitas idéias, muitos empreendimentos, muitas características. Um marginal que, no entanto, está situado bem no centro do processo global (KERR, 1983, p. 37-8).

⁴ A palavra de Sucupira é uma citação direta de Kerr (1982, p. 30).

“Mediador” é a palavra chave que caracteriza o Reitor da multiversidade. Kerr defende que é mais importante para o Reitor saber mediar os interesses e objetivos das comunidades interna e externa do que ter um plano, isto é, criar novos modelos e objetivos para a universidade. Segundo Kerr,

Os fins já estão estabelecidos – a preservação das verdades eternas, a criação de conhecimento novo, a melhoria de prestação de serviço onde quer que **verdade e conhecimento de alto nível** possam atender às necessidades do homem (1982, p. 42. Grifo nosso).

Ao reconstruir a “linha da história” que consolidou o modelo norte-americano de universidade, Kerr aponta que os grandes Reitores exerceram papel fundamental ao conduzirem a sua liderança na implantação de um plano de renovação das universidades que dirigiam. Considera que esse tipo de Reitor não atendia à realidade norte-americana de seu tempo, mas em algumas das universidades mais antigas da América Latina, que estavam em processo de reformulação e nas novas universidades britânicas, esse tipo de Reitor ainda exercia papel fundamental (KERR, 1982, p. 40).

Os conselheiros do CFE, que publicaram na *RBEP* no período entre 1962 e 1971, adotaram a indicação de Kerr de que as universidades latino-americanas necessitam de uma liderança⁵ que implante um plano de reformulação. Por exemplo, Durmeval Trigueiro afirma:

... o reitor exerce uma liderança, e isso lhe confere, não só o direito, como o dever de conduzir a universidade, segundo uma visão pessoal dos seus problemas, dos seus desafios e das suas prerrogativas. Nada pode substituir essa visão. Apenas cabe ressaltar, que ela é pessoal enquanto, fluindo embora de várias fontes, é plenamente assumida pelo reitor; segundo, porque ela representa um esforço de síntese para a qual a sua posição se torna privilegiada; terceiro, porque o equilíbrio que o governo universitário expressa e sustenta, não sendo estático, mas dinâmico, acompanha o fluxo da sociedade, da ciência e da cultura, e cabe ao reitor ser o líder, tanto do equilíbrio, quanto da mudança, através da qual se introduz o elemento novo, desencadeador de novas predominâncias de sua política (1967a, p. 71).

As características que a universidade norte-americana apresentava no ano de 1963, segundo Kerr (1982, p. 49), são conseqüências de dois impactos externos provenientes do governo federal exigindo que ela atendesse às necessidades nacionais. O primeiro foi a Lei Morrill assinada por Abrahan Lincoln, que previa a doação de terras para serem vendidas para fins educacionais. Segundo Kerr, a universidade deixa de formar a elite americana para formar todos os jovens que se qualificavam para tanto. Além de formar o cavalheiro culto e os profissionais para as diversas áreas, a universidade volta-se para o desenvolvimento industrial

⁵ Aqui utilizo o termo “liderança” em vez de “Reitor”, pois um dos pontos centrais da divergência dos conselheiros é de quem exercerá essa liderança. Ver adiante seção 5.4 “Os princípios básicos: aqueles em relação aos quais o CFE busca o consenso”

e agrícola realizando pesquisas. O segundo choque ocorreu durante a segunda guerra mundial: o governo federal apoiou pesquisas relacionadas com os conhecimentos bélicos. Esse movimento não é encerrado com o fim da guerra. O governo federal, por meio das agências de financiamento, continua a apoiar os laboratórios que atendam às necessidades nacionais (Kerr, 1982, p. 50). Com ironia, Kerr comenta que a universidade americana atende com prontidão à iniciativa federal, apesar do seu orgulho em relação à autonomia. Em suas palavras:

É interessante como as universidades americanas, que se orgulham de sua autonomia, extraíram seu caráter especial das pressões do ambiente em igual ou maior intensidade que de seus próprios desejos íntimos; como instituições ‘estaduais’ ou ‘privadas’, encontraram seu maior estímulo na iniciativa federal; como universidades participantes de um sistema de ensino superior altamente descentralizado e diversificado atenderam, com tanta fidelidade e alacridade, às necessidades nacionais; como instituições historicamente dedicadas à formação de ‘cultos cavalheiros’, se colocaram inteiramente a serviço da tecnologia bruta (KERR, 1982, p. 51).

Ao analisar mais profundamente os impactos do segundo choque proveniente do governo federal, Kerr o classifica como a fase do “desequilíbrio intuitivo” e que se estaria iniciando uma nova fase com a proposta da “Lei de Melhoria da Educação Nacional de 1963”, a do “equilíbrio burocrático”. A fase do “desequilíbrio intuitivo” caracteriza-se por

- o apoio federal se destinar a atender as suas necessidades imediatas e não a um plano nacional;
- o apoio restringir-se a apenas 20 universidades que constituíam um décimo das universidades americanas da época (KERR, 1982, p. 52);
- o apoio restringir-se basicamente às áreas de ciências físicas e biológicas e às engenharias (KERR, 1982, p. 54);
- apenas os docentes das universidades de “primeira linha” serem fortalecidos (KERR, 1982, p. 60);
- o apoio federal restringir-se à pesquisa e à pós-graduação e não à graduação (KERR, 1982, p. 61);
- a negociação ocorrer diretamente entre o professor e o governo federal (KERR, 1982, p. 57);
- as prioridades das universidades terem sido alteradas para receberem verbas federais (KERR, 1982, p. 63).

A segunda fase, a do “equilíbrio burocrático”, inicia com a discussão do projeto de “Lei de Melhoria da Educação Nacional de 1963”. Segundo Kerr, três aspectos caracterizam essa

nova fase: primeiro, a preocupação com a qualidade, da educação elementar à pós-graduação; segundo, a preocupação com a formação de mão-de-obra especializada; e, terceiro, a retomada do apoio às instituições ao invés de apoio a indivíduos. Muitas das sugestões de Kerr à discussão do citado projeto têm forte influência nas concepções adotadas pelo CFE. Destaco as seguintes:

- os evadidos da educação elementar devem ter assistência para receberem o treinamento necessário para serem inseridos em uma economia dinâmica, que exige elevados níveis de aptidão (KERR, 1982, p. 69);
- deve ocorrer aumento das pesquisas e da formação de profissionais altamente qualificados (KERR, 1982, p. 69);
- os centros federais de pesquisa devem localizar-se próximos das universidades já instaladas, visando fortalecer o diálogo entre eles (KERR, 1982, p. 69);
- a maior parte da subvenção federal às universidades (75%) deve ser destinada a financiamento de projetos e apenas 25% às instituições; assim seria possível preservar o sistema que valoriza a qualidade e o mérito (KERR, 1982, p. 69-72);
- criar a “Fundação Nacional do Ensino Superior” com o objetivo de apoiar outras áreas de interesse nacional que no momento não seriam apoiadas pela “Fundação Nacional de Ciência” (KERR, 1982, p. 72);
- a criação do “Conselho de Aconselhamento em Educação” com as responsabilidades de identificar “a oferta e a demanda de capacidades que dependem de educação formal” e de aplicar orçamento para a formação de mão-de-obra (KERR, 1982, p. 73).

Para Kerr, os impactos externos são fundamentais para que ocorram mudanças na Universidade. Na terceira conferência intitulada “O futuro da cidade do intelecto”, o autor generaliza a sua interpretação da universidade americana para o caso dos outros países. Em suas palavras:

As mudanças verdadeiramente importantes ocorridas na vida universitária foram iniciadas de fora, por forças como Napoleão, na França; ministros da educação, na Alemanha; comissões reais e a comissão de financiamento à universidade, na Grã-Bretanha; o Partido Comunista, na Rússia; o imperador na época da Restauração, no Japão; os conselhos leigos de dirigentes universitários e o Congresso Federal, nos Estados Unidos – e também, nos Estados Unidos, pelas fundações (KERR, 1982, p. 91).

O último aspecto a ressaltar-se no livro de Clark Kerr, que constitui o modelo adotado pelos conselheiros que publicaram na *RBEP*, é o aspecto elitista da universidade. Apesar de a Universidade ter que atender às necessidades de conhecimentos da sociedade e de ter que

atender a cada ano um número maior de estudantes, ela não deixa de ser elitista. Ele entende que a igualdade na sociedade norte-americana é a igualdade de oportunidades e não a igualdade em si mesma. Em suas palavras:

Ademais, existe a urgente questão de saber como preservar uma margem de excelência numa sociedade populista, quando cada vez mais dinheiro está sendo gasto em nome de todo o povo. A grande universidade é necessariamente elitista – a elite do mérito – mas atua em ambiente dedicado a uma filosofia igualitária. Como pode a contribuição da elite tornar-se clara para os igualitários? E como pode uma aristocracia do intelecto justificar-se para uma democracia de todos? Foi a igualdade de oportunidades, e não a igualdade *per se*, que animou os nossos antepassados fundadores e o progresso do sistema americano (KERR, 1982, p. 101).

5.1.3 A Universidade de Brasília

A estrutura organizacional da Universidade de Brasília (UnB) é citada pelos conselheiros como o modelo de universidade a ser seguida pelas outras instituições. Tanto Anísio Teixeira (1968, p. 59) como Valnir Chagas (1967a, p. 52) relatam que, apesar da LDB/1961 e da Lei da Fundação da Universidade de Brasília apontarem para tendências divergentes de modelos de universidade, foram aprovadas quase ao mesmo tempo, em dezembro de 1961. Newton Sucupira (1968, p. 88), ao defender a promulgação dos decretos que reformularam as Universidades Federais, afirma que eles não são revolucionários, mas adotam os princípios já consagrados na UnB.

Segundo os relatos dos conselheiros os principais pontos que caracterizam a UnB são: a implantação dos Institutos Centrais, a eliminação do sistema de cátedras e a variedade de funções da UnB.

a) Institutos Centrais

O modelo organizacional da UnB ao invés de ser baseado em faculdades profissionais isoladas é constituído por Institutos Centrais. No texto introdutório do Parecer 126/66 no qual é apresentado o anteprojeto do futuro decreto-lei 53/66, Valnir Chagas (1966) afirma que, apesar de a Universidade do Ceará ter implantado projeto de integração das diversas faculdades, foi o modelo da UnB, com oito Institutos Centrais, que serviu de modelo para as outras universidades federais. Ainda ressaltando o papel integrador dos Institutos Centrais, Valnir Chagas (1967a), no artigo intitulado “A luta pela universidade no Brasil”, afirma que a UnB é a “a vivência de uma Teoria da Universidade, a partir da qual novas soluções puderam ser divisadas”.

b) A eliminação do modelo de cátedras

Maurício Rocha e Silva, ao defender a eliminação do sistema de cátedras, inicia a sua argumentação apresentando o fato de que a UnB já teria iniciado a Reforma Universitária ao não adotar o sistema de cátedras (1963).

c) A variedade de funções

Anísio Teixeira, ao apresentar o conceito de “multiversidade” de Clark Kerr, afirma que a Lei da Fundação da Universidade de Brasília já previa que ela não se restringiria à formação de profissionais, mas sim englobaria três idéias de universidade: “a função fundadora e da cultura básica, a de preparo de especialistas” (curso de pós-graduação e pesquisa) e “de serviço e de integração na sociedade brasileira” (1964, p. 45).

5.2 Os problemas considerados legítimos pelo CFE

Os textos de José Ortega y Gasset, “Misión de la universidad”, e de Clark Kerr, “Os usos da universidade”, propõem as questões fundamentais para o debate da Reforma Universitária. Ortega y Gasset (1992, p. 317) aponta que a questão fundamental é a de se saber qual é a missão da universidade. Kerr considera que o grande problema a ser resolvido é conciliação entre o aspecto elitista da universidade e as exigências da igualdade de oportunidades. Em suas palavras:

Como podemos, de fato, melhor garantir uma ‘aristocracia do êxito que nasça de uma democracia das oportunidades?’ (KERR, 1982, p. 68).

Nas matérias publicadas pelos Conselheiros na *RBEP* as questões de Ortega y Gasset e de Clark Kerr são desdobradas em quatro: 1) a definição de modelo de universidade que atenda às necessidades de desenvolvimento do país; 2) a definição do tipo de formação de profissional que atenda às necessidades da indústria; 3) a relação entre o Estado e a Universidade; e 4) a demarcação do nível acadêmico em que deve ocorrer a pesquisa, isto é, na graduação ou na pós-graduação.

A reivindicação da expansão do ensino superior é considerada pelos conselheiros que publicam na *RBEP* um falso problema. A solução desse problema resultaria na expansão desordenada do sistema e principalmente na reprodução de um modelo de universidade que já não atenderia às necessidades do país. Nesse sentido, em depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados em 1968, Anísio Teixeira afirma:

Daí, dizer eu que a expansão do ensino superior é a consolidação do subdesenvolvimento da universidade. Sua expansão, longe de ser uma reforma, é a consolidação do 'estabelecido'. Torna muito mais difícil a reforma! (1968, p. 49).

Os Conselheiros ao discutirem o problema da expansão do ensino superior o discutem em termos contrários ao movimento reivindicatório dos excedentes, isto é, para eles a questão é a de como controlar a expansão do ensino superior.

5.3 Os princípios básicos: os não problematizados pelo CFE

Nesta seção serão apresentados os princípios que eram consenso entre os Conselheiros que publicavam na publicavam na *RBEP* entre os anos de 1962 e 1971.

5.3.1 Autonomia universitária e o Estado

A discussão sobre o significado do termo “autonomia da universidade” é norteadada pelo debate da relação do Estado com a Universidade e pela definição da sua missão. Os conselheiros compreendem que a sociedade é representada pelo Estado e que a relação entre a Universidade e a Sociedade é, em outras palavras, a relação entre a Universidade e o Estado. Um exemplo dessa postura é o Parecer 76/62 de Newton Sucupira (1962b) que discute os “limites e amplitudes da autonomia universitária”; na conclusão do Parecer Newton Sucupira apresenta seis tópicos: nos três primeiros apresenta a amplitude da autonomia universitária em relação à sociedade; nos três últimos faz considerações sobre o grau adequado de intervenção do Estado nas universidades⁶. Mesmo quando os conselheiros procuram reduzir o papel do Estado, como representante da Sociedade, reafirmam a figura central do Estado. Esta postura pode ser identificada quando Durmeval Trigueiro, ao discutir o “governo da universidade”, utiliza o conceito de “multiversidade” de Clark kerr. Em suas palavras

Dentro dessa perspectiva – da universidade voltada para fora, ou seja, nos seus compromissos com a realidade social e nacional – o grande problema do governo da universidade é o da conciliação entre a autonomia e a heteronomia, entre a sua vontade e a do Estado. Por definição, é o Estado o órgão mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específico da vontade comum, mas esta se expressa também por outras fontes que devem ser captadas. Faz parte da ‘multiversidade’ ser uma tradução desse macrocosmo. Como fazê-lo? (TRIGUEIRO, 1967a, p. 73).

⁶ No segundo tópico, Sucupira já afirma que a sociedade pode intervir na Universidade utilizando o Estado.

Valnir Chagas (1966, p. 205) e Anísio Teixeira (1967, p. 55) apontam que a Universidade é dependente do Estado tanto por serem mantidas por ele, como por sua dinâmica ser regulada mediante legislação. Posto que a universidade é um órgão de Estado, volta-se à questão de se saber se é legítima a intervenção do Estado na Universidade. Newton Sucupira, no seu celebre Parecer sobre os “limites e amplitudes da autonomia universitária”, entende que a autonomia só pode ser definida se compreendida a missão da universidade. Ele apresenta duas possibilidades de missão. Na primeira, a Universidade é compreendida como um estabelecimento do Estado para a formação de profissionais; na segunda, a missão da Universidade é a da pura investigação da verdade e da realização dos valores culturais. Em suas palavras:

[1] Se o que se entende por universidade é, tão somente, um estabelecimento mantido pelo Estado com o objetivo de preparar especialistas nos diversos ramos das ciências, das técnicas e das profissões de que a comunidade precisa para atender às suas necessidades práticas imediatas, decerto que se poderia dispensar, por supérflua, a autonomia universitária. [2] Mas, se a universidade é algo mais do que isso, se está a serviço da pura investigação da verdade, se visa à realização dos valores fundamentais do espírito que integram o acervo da cultura humana, então possui uma dimensão de universalidade que a faz transcender os imediatismos utilitários, e uma missão cultural que exige necessariamente a liberdade (SUCUPIRA, 1962b, p. 78-9).

No sentido de compreender a missão da Universidade, Anísio Teixeira, no seu depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre o ensino superior, promovido pelo Congresso Nacional em 1968, afirma que a sua missão consiste em atender às necessidades sociais e não às dos indivíduos. Durmeval Trigueiro (1967a, p. 87) aponta que as necessidades sociais são aquelas que estão vinculadas ao desenvolvimento do país.

Portanto, os conselheiros assumem a posição de que a missão da universidade é a de realizar a pura investigação da verdade, estar a serviço da cultura e de atender às necessidades sociais. Para cumprir a sua missão a universidade não é totalmente autônoma e nem totalmente heterônoma. Ao mesmo tempo em que a sociedade, por meio do Estado, tem o direito de intervir para que a Universidade cumpra com a sua missão, ela tem que ser autônoma.

5.3.2 Universidades X faculdades profissionais e o ciclo básico

Os conselheiros, que publicaram na *RBEP*, compreendiam que um dos maiores equívocos da tradição universitária brasileira foi se ter organizado em torno das faculdades profissionais. Newton Sucupira concede que na sua origem as faculdades profissionais

atendiam às demandas da sociedade, mas com a industrialização elas se tornaram anacrônicas.

Assim afirma:

Enquanto predominavam as estruturas tradicionais da sociedade brasileira, o sistema universitário, baseado nas clássicas faculdades profissionais, atendia facilmente às suas necessidades elementares em matéria de cultura e formação profissional. Com o processo de industrialização e de desenvolvimento econômico que se intensificou na década dos 50, e as transformações sociais dele decorrentes, logo se tornou patente o anacronismo de nossa universidade (SUCUPIRA, 1968, p. 89).

O fundamento da crítica às Faculdades Isoladas é que elas não conseguem cumprir a missão do ensino superior. As Faculdades profissionais formariam apenas técnicos sem realmente oferecer ensino superior. Valnir Chagas ao discutir o papel da “faculdade de educação na renovação do ensino superior” afirma:

... o pensamento resulta do ‘campo’ em que é cultivado; [...] de um contexto de atividades exclusivamente técnicas, como são muitas escolas profissionais ditas superiores, outra coisa não surgirá senão uma forma técnica de reagir mentalmente; como surgirá um pensamento científico do estudo bem orientado da ciência e um pensar em geral, científico e especulativo ao mesmo tempo, de um ensino em que se leve em conta a interdependência de ‘geral’ e ‘especial’ como expressões do saber em sua fundamental unidade (1967b, p. 103-4).

O erro fundamental das Faculdades Profissionais, segundo os conselheiros, repete-se na organização das Universidades brasileiras, que não passariam de uma confederação de faculdades isoladas. Valnir Chagas ao elaborar retrospectiva histórica sobre as propostas de organização universitária afirma:

Em 1920 [...] Outra coisa não se fez, realmente, além de superpor uma reitoria a essas escolas isoladas de caráter exclusivamente profissional, [...] Não se previu sequer a unificação dos estudos comuns e tais áreas de aplicação, e muito menos se cogitou de estabelecer um dispositivo de integração ao nível de conhecimento fundamental (CHAGAS, 1967a p. 46).

Valnir Chagas, na sua crítica às faculdades isoladas, ressalta algumas experiências brasileiras que incorporam o verdadeiro espírito universitário. Elogia a experiência da Universidade de São Paulo (USP) que, na sua fundação, tem no centro da sua organização a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, responsável pela sólida formação cultural e científica oferecida aos cursos profissionalizantes. Ressalta, também, que a Universidade do Distrito Federal, ao ser instalada em 1935 sob a inspiração de Anísio Teixeira, segue um modelo próximo ao da USP (CHAGAS, 1967a, p. 49).

A solução apresentada é a implantação de um ciclo básico comum a todos os estudantes, desta forma o professor e o estudante não pertencendo exclusivamente a uma faculdade ou a um curso, mas sim à Universidade. Newton Sucupira, ao defender os decretos-leis que reestruturaram as Universidades Federais, crítica o isolamento dos docentes.

No regime tradicional vigente, onde o professor universitário continua a ser, antes de tudo, professor de uma faculdade mais do [que] da universidade, predomina a idéia de que cada escola deva abranger não somente as disciplinas específicas do campo próprio, mas toda e qualquer matéria que integre o currículo de seus cursos (SUCUPIRA, 1968, p. 94).

A idéia de que a Universidade deveria ter um ciclo básico se fundamenta na concepção de que a precoce especialização do estudante não seria salutar para a formação científica e cultural deles. Valnir Chagas (1967a: p. 46) defende que a universidade não poderia ser apenas a junção de diversas faculdades profissionais isoladas.

Além da formação científica e cultural dos estudantes a implantação do ciclo básico diminuiria a pressão para o aumento de vagas nos cursos de maior reconhecimento social, pois o estudante ingressaria na universidade e não no curso, a escolha somente sendo feita após o término do ciclo básico. Anísio Teixeira, em seu depoimento a CPI do ensino superior, exemplifica com o curso de medicina.

Como é a escola de maior prestígio social no Brasil, nenhum aluno corre o risco de se matricular em outro curso, pois não tem a menor possibilidade de transferir-se para os verdadeiros estudos que o apaixonariam, ou que poderiam vir a apaixoná-lo. Ou entra, de início, na escola de medicina ou jamais entrará nela. [...] Matriculados, iriam todos fazer seus dois ou três anos de cursos básicos, os quais seriam propedêuticos a cursos profissionais, propedêuticos a cursos acadêmicos, de cultura geral ou de carreiras curtas; depois disso é que se iria processar a seleção para as escolas profissionais de carreiras longas e para as diferentes especializações científicas e acadêmicas; uma terceira seleção haveria ainda para os cursos avançados pós-doutorais (TEIXEIRA, 1968, p. 48).

Outra vantagem apontada pelos conselheiros, que é explicitado no depoimento acima de Anísio Teixeira, é que o ciclo básico permitiria a seleção dos melhores estudantes para continuarem os estudos nas carreiras longas. No mesmo sentido, Valnir Chagas em 1962, no Parecer nº 58, ao discutir os exames de seleção, apresenta o Ciclo Básico como um das etapas de seleção. Ele afirma:

Vencida a etapa do vestibular, duas formas sucessivas de seleção passam a operar-se daí por diante: a seleção para o curso, a ser feito no ciclo básico, e a seleção para a carreira, a ser concluída no curso profissional (CHAGAS, 1962a, p. 17).

Valnir Chagas aponta que o Ciclo Básico permite a racionalização dos recursos a serem aplicados na educação.

Esta unificação pela base é não somente exequível como de grandes vantagens práticas. Para a universidade, ela constitui uma exigência unitária, que repele a dispersão dos recursos materiais e humanos com a manutenção de vários órgãos para uma só função (CHAGAS, 1962a, p. 17).

A postura contrária dos conselheiros às Faculdades Isoladas fundamenta-se na idéia de que estas instituições não atendem à missão da universidade, isto é, de oferecer formação profissional vinculada à formação cultural.

5.3.3 A substituição do sistema de cátedras pelo sistema departamental

A discussão da implantação do sistema departamental em substituição ao sistema de cátedras foi um dos pontos em torno do qual houve maior polêmica no Conselho Federal de Educação.⁷ Apesar de em alguns momentos na *RBEP* ser publicado o debate em torno do conceito de “cátedra”, a posição predominante dos conselheiros que mais publicaram na Revista é em defesa da implantação do sistema departamental.⁸

A crítica fundamental ao sistema de cátedra consiste em que nesse sistema a organização do ensino universitário ocorre em torno dos interesses do professor catedrático, o que inviabilizaria a unidade orgânica da universidade. Maurício Rocha e Silva aponta que a estruturação dos cursos baseada na figura do professor catedrática é autoritária. Em suas palavras:

O sistema de cátedras existentes [sic] no Brasil, e que herdamos dos países ibéricos, onde o professor é proprietário, dono, e dono tirânico da sua cátedra; onde todos se sentem inseguros, exceto o catedrático; onde as idéias, se porventura as há, devem ser adaptadas ao gosto do catedrático, – tal sistema é fundamentalmente incompatível com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no mundo moderno (SILVA, 1962, p. 144).

Newton Sucupira (1968, p. 94) entendia que a adoção do sistema departamental viabilizaria a vida universitária, pois, sendo as disciplinas oferecidas pelos departamentos a toda a Universidade, os estudantes de carreiras diferentes poderiam obter créditos juntos. Esta possibilidade permitiria a absorção de um número maior de estudantes e assim se teria um aumento do número de vagas Universidades sem o aumento dos investimentos.

⁷ Ver acima seção 2.6.1 “Fase jurisprudencial”.

⁸ A linha editorial da *RBEP* é contrária ao sistema de cátedras. Ver acima seção 4.3.6.1 “Os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento da realidade (1962 a 1971)”.

5.3.4 Os recursos limitados e a produtividade da universidade: o controle da expansão

Os conselheiros compreendiam que os recursos para o financiamento da educação eram limitados diante das necessidades educacionais do país. A solução para esse problema seria a de racionalizar os investimentos na educação. Durmeval Trigueiro em 1966, ao discutir o “Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico”, afirma:

A escassez de recursos, humanos e materiais, típica de uma nação que ainda tem mais problemas que meios de resolvê-los, impõe uma severa estratégia de aproveitamento máximo de seus valores disponíveis (TRIGUEIRO, 1966, p. 336).

Durmeval Trigueiro continua o seu raciocínio defendendo que os recursos da educação não devem ser aplicados sem prévio planejamento, e devem atender às necessidades sociais de desenvolvimento. Valnir Chagas, no Parecer/Indicação 442/66, ao apresentar a proposta de lei que se tornará o decreto-lei 53/66, defendia que a racionalização dos recursos humanos e materiais permitiria a superação da escassez de meios para a expansão da educação. Valnir Chagas, ao resumir as partes da sua proposta de lei, enfatiza a concepção de racionalização dos recursos.

A primeira (art. 1º) fixa os *princípios* de unidade ensino-pesquisa e não-duplicação de recursos. A segunda (art. 2º) estabelece normas para observância daqueles princípios: (I) coexistência de ensino e pesquisa em cada instituto, escola ou faculdade; (II) concentração dos estudos básicos em moldes amplos a que se ajusta qualquer das soluções em curso; (III) exclusividade de cada setor profissional; (IV) institucionalização das atividades interescolares; e (V) supervisão dessas atividades ao nível da administração superior. A terceira parte, finalmente, ‘dá outras providências’ – as estritamente necessárias – para cumprimento das normas traçadas (CHAGAS, 1966, p. 207-8).

5.3.5 O controle da expansão

Uma das conclusões da comissão Meira Mattos é a de que a LDB concedeu amplas atribuições ao Conselho Federal de Educação, dando-lhe mais poder que ao presidente da República, causando assim uma crise de autoridade. O questionamento da Comissão Meira Mattos da atuação do CFE sintetiza uma das questões que o CFE, apesar de formular uma resposta, não o considera um problema legítimo: o ritmo que deveria ter a reforma e quem a faria.

Maurício Rocha e Silva (1966) afirma que a LDB/1961 já teria os germes da reforma universitária, tanto naquilo que está explícito, como naquilo em que ela é omissa. Segundo

Silva, cabe às universidades formularem suas propostas de regimento interno e ao Conselho Federal de Educação a análise, a crítica e a aprovação das propostas elaboradas. Durmeval Trigueiro, de maneira mais explícita, afirma que a expansão universitária para não aumentar a mediocridade do ensino universitário, não poderia ser rápida.

Nós não pretendemos impor o ritmo lento em lugar do acelerado que o desenvolvimento reclama; mas o ritmo que desejamos é denso apesar de rápido, enquanto o outro só de pressa [sic] é constituído (TRIGUEIRO, 1967b, p. 209).

Defende ainda que a expansão deve ocorrer a partir das Universidades já existentes, pois essas poderiam criar uma expansão consistente. O controle da expansão das instituições de ensino superior se faz necessário, pois a pura e simples expansão das instituições não criaria as condições de uma verdadeira reforma universitária, mas simplesmente expandiria o que deve ser reformado. Durmeval Trigueiro aponta que oferecer uma educação com baixo índice de qualidade é pior que não oferecer educação nenhuma.

A falsa educação, estimuladora apenas de impulsos reivindicatórios nos seus titulares, é mais funesta que a ausência de educação formal, já que resta sempre a qualquer indivíduo a possibilidade de assimilar, por indução espontânea, por assim dizer, um certo cabedal mínimo de cultura [...] O pior é alguém julgar-se dissemelhante [sic] da comunidade, por um título falso de educação (que é como um cheque sem fundo), passando a reclamar dela privilégios que não merece (1967b, p. 216).

Em 1962 Valnir Chagas na sua discussão sobre a “admissão à universidade e a lei de diretrizes e bases”, ao defender a criação de cursos de curta duração, afirma que a expansão que estava ocorrendo era de escolas de baixo nível.

Opondo um dique à proliferação desordenada de escolas de baixo nível, dessas que surgem desde logo *completas*, ela oferece todavia a imediata compensação de um número maior de estabelecimentos que poderão ser criados para o ensino de primeiro ciclo; e ensejando alguma educação superior a muitos brasileiros que de outra forma encerrariam os seus estudos em nível médio, ela aumenta a ‘oferta’ de candidatos aos ciclos profissionais dos cursos superiores, tornando assim mais preciso o processo de seleção (1962a, p. 18).

Newton Sucupira, no Parecer no qual se tem a “definição dos cursos de pós-graduação”, ressalta a preocupação de que se não houver o controle da expansão da pós-graduação ela irá ser aviltada na sua origem.

Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade – seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho (1965, p. 428).

Os critérios da expansão do ensino superior devem estar vinculados às demandas de educação do país e não às individuais. Anísio Teixeira, ao analisar, no seu depoimento à CPI

do ensino superior, as pressões sociais pela expansão do sistema e os movimentos legítimos de reforma universitária, afirma:

De um lado, temos a resistência das escolas existentes à mudança, do outro lado, a pressão da população estudantil à ampliação das oportunidades do ensino superior. [...] havia outras empenhadas em reformar o ensino superior para melhor atender aos reclamos do novo tipo de saber necessário à modernização do País e à necessidade de diversificar os estudos para novas carreiras compatíveis com as exigências da nova sociedade em formação. [...] Daí a importância do caso das escolas de Medicina, as quais foram, simultaneamente, as escolas mais resistentes à ampliação da matrícula e as mais progressivas na sua re-organização interna de métodos, conteúdos dos currículos e prática de ensino (1968, p. 44).

A demanda de educação do país estaria relacionada com as necessidades do seu desenvolvimento econômico. Anísio Teixeira, ao discutir os “aspectos da reconstrução da universidade latino-americana”, apresenta a missão da universidade e conseqüentemente as demandas a que ela deve atender:

Se a missão da universidade é contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade, o exemplo de sua organização e de seu método de trabalho, autônomos e responsáveis, será a sua grande contribuição à reconstrução democrática desta mesma sociedade (1967, p. 57).

Na visão dos conselheiros, a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico não implica na idéia de que a simples implantação de uma nova universidade irá desenvolver uma região. Ao contrário, é o grau de desenvolvimento regional que indica a necessidade ou não da instalação de uma nova escola. Neste sentido Durmeval Trigueiro afirma:

Todo o processo de desenvolvimento e diversificação da educação está condicionado pela estrutura social, e só será eficaz, na medida em que esta for devidamente identificada e enfrentada pelo esforço solidário de todos os setores do Governo, com a colaboração do setor privado. [...] A produção de técnicos de nível superior depende, pois, de pré-requisitos que importem na modificação das condições sócio-econômicas, ou na montagem de aparelhamento técnico-administrativo ajustado às condições típicas de cada região (1966, p. 337).

Valnir Chagas reitera a posição de Durmeval Trigueiro ao defender que o ensino e a pesquisa devem estar relacionados com as necessidades locais.

O ensino e a pesquisa não podem, realmente, deixar de responder a problemas específicos das comunidades, seja preparando os profissionais de que dependem para o seu progresso, seja buscando soluções que permitam maior e melhor utilização dos recursos naturais e humanos para a promoção do bem-estar geral (CHAGAS, 1967b, p. 105).

O atendimento das reivindicações pela expansão das vagas, ou seja, o atendimento das demandas individuais de ensino superior poderia gerar uma distorção no mercado de trabalho, isto é, formar mais profissionais do que possam ser absorvidos, gerando assim uma massa de desempregados qualificados. Anísio Teixeira assim analisa a situação:

Os alunos das faculdades de Filosofia ainda têm as escolas de nível secundário para lhes oferecer trabalho. Os das faculdades de Economia e Ciências Contábeis bem facilmente poderão estar inflacionando o mercado de diplomados desse campo de trabalho, no caso de não se tornarem eficientes os seus métodos de treinamento técnico (1968, p. 57).

No controle da expansão do ensino superior e na elaboração e implantação da Reforma Universitária o CFE teria de exercer função primordial. Os conselheiros apontam as seguintes funções:

- criar a base para a Reforma Universitária (SILVA, 1962, p. 145);
- analisar e aprovar os estatutos das universidades (SILVA, 1966, p. 127; TEIXEIRA, 1968, p. 71);
- estabelecer critérios para a expansão do ensino superior (TRIGUEIRO, 1965, p. 202);
- traçar políticas educacionais (TRIGUEIRO, 1965, p. 206);
- garantir a flexibilidade do sistema (TEIXEIRA, 1968; SUCUPIRA, 1965, p. 429);
- aprovar a criação de novos cursos (SUCUPIRA, 1965, p. 416)⁹;

5.3.6 A pós-graduação

O debate sobre a vinculação entre o ensino e a pesquisa, em um primeiro momento, refere-se ao local em que a pesquisa deve ser realizada, isto é, nos Institutos ou nas Faculdades. O debate é divulgado com a publicação de três Pareceres tratando da “investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino”, assinados respectivamente por Valnir Chagas, Maurício Rocha e Silva e Newton Sucupira.

Maurício Rocha e Silva (1962) e Newton Sucupira (1962a) enfatizam que a separação entre a formação técnica e a realização de pesquisas é fruto de uma realidade na qual o conhecimento, a ciência e a técnica são recebidos de outros países. Num novo contexto, no qual seria necessária a produção de tecnologias que resolvessem os problemas nacionais, a separação entre o ensino e a pesquisa não seria mais aceitável. Silva (1962, p. 147) afirma que mesmo não sendo desejável que todos os profissionais sejam cientistas é necessário que todos sejam introduzidos no método científico e para isso propõe que durante o curso o estudante produza uma investigação científica, sem prejuízo da sua participação nas aulas.

⁹ O texto de Sucupira trata especificamente dos cursos de pós-graduação, mas a visão de que a instalação de novos cursos deve ser aprovada pelo CFE está presente na discussão do controle da expansão do ensino.

Valnir Chagas (1962b, p. 138), por sua vez, considera não pertinente a introdução da investigação científica nos cursos de graduação, pois falta ao estudante a maturidade necessária para tanto. Não nega a importância de que o aluno desenvolva conhecimentos sobre o método científico, mas essa introdução não significaria a realização da pesquisa propriamente dita. Na sua argumentação ele faz a distinção entre a pesquisa-meio e a pesquisa-fim, a primeira seria apenas um instrumento didático e a segunda a produção de conhecimentos novos. A pesquisa-fim deveria ser realizada nos cursos de pós-graduação. Em suas palavras:

Na Educação Superior, a **pesquisa-meio** é própria dos cursos de graduação, nos quais, ao ritmo da atividade principal de assimilação de conhecimentos, ela gradualmente se amplia e intensifica até o limite da **pesquisa-fim**, cuja prática deve ser a tônica dos cursos de pós-graduação (CHAGAS, 1962b, p. 142. Grifo do autor).

A posição de Valnir Chagas torna-se predominante no CFE. Em 1965, no Parecer em que é apresentada a “definição dos cursos de pós-graduação”, Newton Sucupira define que a pesquisa de alto nível deve ser realizada nos cursos de pós-graduação. O conselheiro ressalva que isso não significaria transferir toda a responsabilidade da pesquisa para a pós-graduação, mas sim que deve ocorrer uma graduação da pesquisa do ciclo básico à pós-graduação. A pós-graduação teria a função tanto de produzir a ciência necessária para o país como de formar tecnólogos para a indústria e de professores para o ensino universitário.

Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se ainda que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (SUCUPIRA, 1965, p. 419).

A separação de tarefas entre a graduação e a pós-graduação na visão dos conselheiros não implica a separação entre o ensino e a pesquisa. Anísio Teixeira, no seu depoimento à CPI do ensino superior, afirma que a vinculação entre o ensino e a pesquisa ocorre quando a Universidade produz a cultura que será ensinada. Nos termos de Anísio Teixeira:

O Brasil somente conheceu ensino superior em escolas isoladas; não teve universidade, mas o espírito, o estilo, a atmosfera, a missão de universidade, com os seus característicos passados e presentes, teve-a integralmente. [...] Quando se fala que a universidade deve passar à pesquisa não significa se faça um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa e ela viraria universidade de pesquisa. A universidade só será de pesquisa quando passar a formular a cultura que vai ensinar. [...] A cultura realmente existente é a que estiver incorporada na sociedade em que eu estiver (1968, p. 29).

Ao discutir o Plano de Reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira assume a distinção de Valmir Chagas entre a pesquisa-meio e a pesquisa-fim. A verdadeira integração entre o ensino e a pesquisa somente ocorreria nos cursos de pós-graduação.

Como se vê, o programa da Universidade é um programa de *cursos*, não havendo, na enumeração das atividades, menção à pesquisa, salvo a observação de que os cursos 'serão desenvolvidos tendo em vista a integração do ensino e da pesquisa'.

A expressão 'integração do ensino e da pesquisa' parece subentender que todo o ensino é integrado com a pesquisa. Ora, há ensino e há pesquisa, a integração só podendo efetuar-se no caso da escola pós-graduada, quando o estudante está em condições de se associar à pesquisa. [...] É evidente que os métodos de ensino podem ser assimilados aos métodos de pesquisa, correspondendo isto a conduzir o estudante a adquirir o conhecimento já existente como se o tivesse de redescobrir. Por certo que, desse modo, se familiariza o estudante com os métodos de pesquisa, mas nem por isto se pode dizer que ele esteja fazendo pesquisa (TEIXEIRA, 1968, p. 61).

A discussão de Anísio Teixeira sobre a formação de professores é exemplar da concepção adotada sobre a pós-graduação. A Faculdade de Educação se caracterizaria por ser a continuidade dos estudos específicos feitos em outras áreas do conhecimento. A análise de Anísio Teixeira (1969) da urgência da formação de professores, e, ao mesmo tempo, a necessidade de formar pesquisadores na área educacional é representativa da divisão de tarefas que ocorreu entre a pós-graduação e a graduação no Brasil. Ele divide em duas partes o processo de formação de professores. A primeira, a dos que estão atuando; em suas palavras:

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso (TEIXEIRA, 1969: p. 240).

A segunda se refere à formação das elites intelectuais

As escolas de educação avançadas, ou seja, pós-graduadas, são esses estados-maiores, que juntarão capacidade de estudo de ação para ajudar a realização com êxito da batalha do ensino (TEIXEIRA, 1969: p. 240).

É importante fazer a ressalva de que Anísio Teixeira está discutindo como seria feita a formação de professores e não está discutindo a relação graduação/pós-graduação como um todo. Contudo, fica claro nessa análise que, à época, entendia-se que a pós-graduação seria responsável pela liderança intelectual do país. Isto é, a produção científica ficaria sendo responsabilidade dos cursos de pós-graduação. Assim, não se concebe conexão entre a formação de profissionais e a produção científica.

5.3.7 Pirâmide educacional e a terminalidade

O desenho do sistema educacional elaborado pelos conselheiros apresenta a divisão do sistema educacional em vários níveis. Esta proposta parte do pressuposto que a educação deve estar vinculada ao trabalho e ao mesmo tempo à formação cultural. Isto significa que, em todos os níveis da educação, ao estudante é oferecida uma educação cultural e que a qualquer momento em que os estudos sejam interrompidos é possível o seu ingresso no mundo do trabalho.

Valnir Chagas, no Parecer intitulado “Continuidade e terminalidade do processo de escolarização”, crítica o modelo educacional da sua época por dividir as funções entre os diversos níveis da educação: no ensino primário a formação cultural, no ensino superior a formação profissional e o ensino médio, que se caracteriza por ser um grau intermediário, assume tripla função: formação geral, educação para o trabalho e preparação para o ensino superior (1968, p. 255). Na concepção de Valnir Chagas, o ensino médio e superior deveriam ser de formação geral e educação para o trabalho, assim o ensino médio deixaria de ser preparatório para o ensino superior. Valnir Chagas aponta as seguintes justificativas: a formação acadêmica precoce é prejudicial ao adolescente; com sua proposta ter-se-ia a implantação de uma escola única; e a qualquer momento que os estudos fossem interrompidos o estudante estaria preparado para o mundo do trabalho.

Anísio Teixeira, ao discutir os “aspectos da reconstrução da universidade latino-americana”, também propõe que a educação a partir do ensino médio seja de formação geral e para o trabalho. Adotando a concepção que nem todos irão cursar cursos de longa duração, propõe a seguinte divisão para o ensino superior:

- a) nível de educação geral acadêmica, ou de educação propedêutica a carreiras profissionais longas, ou de treinamento profissional para carreiras curtas (bacharelado);
- b) nível profissional de carreira longa ou nível acadêmico de especialização (licenciatura);
- c) nível de doutorado ou de aperfeiçoamento profissional ou acadêmico (Ph.D);
- d) nível de pós-doutorado ou de retreinamento de profissionais de carreiras longas (TEIXEIRA, 1967, p. 61).

Na proposta dos conselheiros a educação superior é dividida em três níveis: primeiro, o Ciclo Básico; segundo, a formação profissional dividida em carreiras de curta duração e de longa duração; terceiro, a pós-graduação dividida em *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nos cursos de longa duração o aluno inicialmente cursaria, primeiro, o ciclo básico e, na seqüência o profissionalizante; e, nos de curta duração cursaria

concomitantemente o ciclo básico e o profissionalizante. A divisão dos cursos em níveis atenderia, por um lado, às necessidades de alguma educação superior e, por outro, à formação de profissionais com diversos níveis de qualificação necessários para o país. Newton Sucupira, no Parecer que define a pós-graduação, afirma:

Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista, e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado (1965, p. 418).

A proposta dos conselheiros, que publicavam na *RBEP*, de estabelecer uma pirâmide dos cursos do ensino superior é estendida às instituições, isto é, Durmeval Trigueiro, ao analisar a ausência de recursos para a educação, defende que algumas instituições com condições para o desenvolvimento da pesquisa sejam escolhidas para receber os investimentos governamentais.

A pesquisa, como recurso instrumental necessário à elaboração do saber, deve ser favorecida em todas as Universidades com recursos técnicos e financeiros adequados. Os recursos destinados à pesquisa criadora e de alto nível só poderão contemplar as Universidades e Escolas aptas a promovê-las. Desta forma, evitar-se-á a dissipação de verbas com atividades aventurosas que falsamente se rotulam de pesquisa e tendem a repetir, indistintamente em cada uma dessas entidades, programas que só estão ao alcance de alguns (TRIGUEIRO, 1965, p. 203).

Portanto, a proposta dos conselheiros de implantar uma escola única que permita a terminalidade dos estudos em qualquer nível cria dupla pirâmide: a dos cursos e, conseqüentemente, dos profissionais, e a das instituições.

5.4 Os princípios básicos: aqueles em relação aos quais o CFE busca o consenso

Nesta seção serão apresentadas as concepções que marcam as divergências entre os conselheiros e/ou princípios que eles problematizam. Na primeira parte serão expostos os termos da questão entre o princípio de seletividade da educação superior e a criação de um sistema universitário dual. Na segunda parte será exposto o debate da necessidade de impacto externo à universidade e de que tipo ele deve ser. Como fio condutor desta seção, será discutida a hipótese proposta no capítulo 4 de que, no período entre 1966 e 1968, os conselheiros que publicam na *RBEP* se dividem em dois subgrupos: de um lado, Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro e, de outro, Newton Sucupira e Valnir Chagas.

5.4.1 A seletividade e a oportunidade para todos

Os conselheiros partem do pressuposto de que o sistema universitário é seletivo. A divergência consiste na questão de se saber em que nível será feita a seleção e o papel do Estado no processo seletivo.

Valnir Chagas defende que o ensino superior deve ser oferecido aos “mais bem dotados” visando assim formar a elite cultural, científica e intelectual do país. Em 1962, no Parecer que trata sobre “A admissão à universidade e a lei de diretrizes e bases”, Valnir Chagas defendia que a seleção dos melhores candidatos à Universidade deveria ocorrer durante todo o ensino superior. A fase do vestibular, que teria a função exclusiva de limitar o acesso ao ensino superior ao número de vagas oferecidas, seria apenas a primeira fase a que se seguiriam outras durante todo o curso.

Em 1967 no Parecer nº 48, intitulado “Continuidade e terminalidade do processo de escolarização”, Valnir Chagas amplia a sua concepção de seleção dos mais dotados apresentando a visão de que deveria ser definida a quantidade de vagas necessária para a formação da elite intelectual de um país. Ao fazer o estudo comparativo da pirâmide educacional dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e União Soviética, conclui que a maioria dos que são escolarizados não chega à universidade e que a maioria que ingressa no ensino superior não o completa. Desta constatação infere que seja estabelecido um limite de estudantes a ser atendido pelo ensino superior.

Quer isso dizer que seria normal uma defecção de 58,8% até o início do grau superior e de 80% ao longo dos quatro anos. Se, por outro lado, particularizarmos como 100 os que dever ter ‘acesso à Universidade’, veremos que será também normal uma perda de 51,4% ao fim do período considerado. [...] Um país, por exemplo, que só consiga escolarizar a metade das crianças de sete anos não deve matricular no ensino superior mais de 21% de cada geração, nem proporcionar estudos universitários de quatro anos a mais de 10% (CHAGAS, 1968, p. 249).

A definição de um número de estudantes a serem atendidos pela Universidade acarreta o problema de controlar a pressão social para o aumento de vagas no ensino superior ou, nos termos de Valnir Chagas, de impedir que os “não dotados” pressionem para terem educação superior completa. A primeira solução, proposta por Valnir Chagas, é de que o ensino médio tenha terminalidade, isto é, que permita que os estudantes a qualquer momento possam ingressar no mercado de trabalho.

A primeira dessas providências, de que já nos ocupamos, é a mudança de estrutura da escola média, a fim de propiciar, pela sua geral terminalidade, uma **auto-exclusão** natural de muitos **não-dotados** que, de outra forma, continuarão a tumultuar os trabalhos do ensino superior, quer por terem nele ingressado, quer por

não conseguirem fazê-lo. A segunda é a seleção, que poderá desdobrar-se em imediata ou mediata, constituindo esta última a seleção propriamente dita (CHAGAS, 1968, p. 257. Grifo nosso).

Destaca-se nesta citação, a proposta de Valnir Chagas de criar condições para que muitos deixassem de procurar o ensino superior, devendo continuar os estudos após o ensino médio apenas aqueles que tivessem condições culturais. A segunda solução apresentada é a idéia, vista acima, de que a seleção ocorra durante todo o ensino superior. A terceira solução é a de criar faculdades técnicas que ministrariam cursos pós-médio de curta duração. Valnir Chagas levanta a possibilidade de sua proposta reeditar no ensino superior o dualismo existente no ensino médio. Em suas palavras:

Resta saber se, com a generalização dessa experiência, iremos reeditar em nível superior o dualismo que se pretende vencer na escola média, já agora sob a forma de cursos longos para alguns e curtos para os demais (CHAGAS, 1968, p. 261).

Para superar o risco de criar um sistema dual, Valnir Chagas propõe que seja permitido ao estudante das faculdades técnicas continuarem os seus estudos nos cursos longos com o aproveitamento dos créditos cursados e que os estudantes de reconhecido talento sejam incentivados a cursarem os cursos de longa duração.

Os alunos reconhecidamente brilhantes dentre os das faculdades técnicas deverão, por sua vez, ser encorajados a prosseguir em estabelecimentos ‘completos’, universitários ou isolados, com aproveitamento dos estudos já concluídos que sejam idênticos ou equivalentes aos do curso pretendido (CHAGAS, 1968, p. 261).

Anísio Teixeira, apesar de concordar com a idéia de cursos de curta duração e que o ensino superior por natureza é seletivo, discorda de Valnir Chagas de que o ensino superior é destinado aos “dotados”. Anísio Teixeira crítica veementemente a política que determina o número de candidatos que terão acesso ao ensino superior pelas vagas definidas pela Universidade.

A política, até o presente, da Universidade tem sido a do *numerus clausus*. Indica, cada ano, a Universidade, o número de vagas em cada escola e, mediante uma série de processos mais eliminatórios do que seletivos, reduz o número de candidatos ao número de vagas disponível para a aceitação (TEIXEIRA, 1967, p. 65).

Na sua reflexão sobre a Universidade latino-americana, Anísio Teixeira entende que deve ocorrer a limitação de vagas por curso; como visto acima, a demanda de profissionais é limitada. Limitar o número de vagas por curso não significa conter o acesso do estudante à Universidade. O autor propõe que o candidato deve indicar mais de uma opção entre os cursos oferecidos.

Dentro desse sistema, a Universidade do Chile responsabiliza-se pela percentagem de alunos que, por seu plano, lhe deveria caber, parecendo legítimo que possa

indicar a preferência da Universidade pelos candidatos que tenham ocupado determinada faixa na escala das notas dos exames referidos, digamos os primeiros 50% entre os aprovados, caso tenha decidido receber 50% dos candidatos aprovados; além disto, poderá também exigir que cada candidato apresente em ordem decrescente a sua preferência por três das variedades existentes de estudos (TEIXEIRA, 1967, p. 66).

Coerente com a visão de que o ensino superior deve oferecer oportunidade a todos, Anísio Teixeira defende que os estudantes devem ser classificados em três grupos: os que ingressariam nos cursos de maior exigência e velocidade; os que ingressariam nos cursos regulares; e os que ingressariam em cursos de nivelamento. Em suas palavras

O primeiro grupo constituiria a classe dos estudantes de honra, que teriam oportunidade de estudos de maior exigência, como ainda de dar maior velocidade ao curso; o segundo seguiria o curso regular oferecido pela Universidade e o terceiro seria aceito condicionalmente, cumprindo-lhe fazer, além do curso regular, os estudos complementares necessários a remediar as deficiências encontradas em seu preparo (TEIXEIRA, 1967, p. 66).

No depoimento a CPI do ensino superior, Anísio Teixeira reafirma a sua tese de que o ensino superior deve atender a todos que desejarem formação universitária.

A reforma resolveria, assim, o problema da admissão à universidade, abrindo os seus portões para acolher a mocidade, que terminara o curso secundário e alimentava o propósito de continuar os estudos, para um curso introdutório, de nível superior, destinado a alargar-lhes a cultura geral recebida no nível secundário, dar-lhes uma cultura propedêutica para as carreiras acadêmicas ou profissionais, ou para treiná-los em carreiras curtas de tipo técnico (TEIXEIRA, 1968, p. 79).

Sem fazer referência a Valnir Chagas, Anísio Teixeira repudia a idéia de auto-exclusão por parte do estudante. Ao contrário, a Universidade deve atrair todos os que são capazes. Ao tratar da seleção de candidatos à Universidade ele afirma:

Como essa educação seletiva, em que sobressai a Universidade, se tornou extremamente importante para o desenvolvimento da sociedade, tais escolas não fazem da necessidade de seleção um espantinho para afastar candidatos mas, pelo contrário, toma a respeito uma atitude positiva de buscar os candidatos e de atrair, por todos os modos, os elementos mais capazes para os seus cursos (TEIXEIRA, 1967, p. 65).

A posição de Anísio Teixeira em relação à seleção aproxima-se da de Valnir Chagas somente no que tange à seleção dos candidatos a pós-graduação. Sem utilizar o termo “mais dotado”, Anísio Teixeira afirma:

Dentre os graduados se faria, então, a seleção para a escola de graduados, cujos cursos de pós-graduação corresponderiam aos de preparo de pesquisador e professor de ensino superior e do profissional de alto nível, capaz, igualmente, da pesquisa (1967, p. 62).

Retomando a hipótese que no período entre 1966 e 1968 os conselheiros que publicam na *RBEP* se dividem em dois sub-grupos, pode-se afirmar que em relação à seletividade para

o ensino superior os conselheiros são divididos entre aqueles que defendem que o ensino superior é apenas para os “mais dotados” e aqueles que defendem que é para todos.

5.4.2 Impacto externo

Os conselheiros assumem o pressuposto de que a universidade é ao mesmo tempo autônoma e heterônoma, isto é, que as decisões da sua organização interna devem conciliar a motivação interna com a externa. Como visto acima, a autonomia universitária não é um fim em si mesmo, mas um requisito para atender às necessidades sociais. O Estado, como representante da sociedade, tem o papel de exigir e criar condições para que a Universidade cumpra a sua missão. Newton Sucupira, ao discutir a “amplitude e limites da autonomia universitária”, afirma:

Esta liberdade, por outro lado, é exigida mesmo quando consideramos a universidade em seus objetivos práticos. Porque, se o Estado tem o direito de exigir dela a formação dos cientistas, técnicos e profissionais de que a sociedade necessita, cabe sempre à universidade decidir dos processos e métodos que devem ser usados na formação científica e profissional (1962b, p. 79).

Os conselheiros concordavam que para a realização da Reforma Universidade era necessário o impacto externo proveniente do Estado. A divergência que dividiu os conselheiros em dois subgrupos consistiu na definição de tipo desse impacto. Newton Sucupira e Valnir Chagas entendiam que o impacto deveria ocorrer mediante a promulgação de legislação e Durmeval Trigueiro, mediante a negociação do financiamento dos projetos da universidade.

Os argumentos em favor da Reforma Universitária mediante legislação consistiam basicamente na afirmação da necessidade de impor-se unidade à Universidade respeitando-se a diversidade e de que a Reforma encontrava obstáculos internos que impediam a sua realização. O primeiro argumento é apresentado por Valnir Chagas no Parecer/Indicação nº 442/66 que propõe o anteprojeto do decreto-lei 53/66.

O que se pretende não é, como observa Sua Excelência, impor modelo único a instituições que diferem em proporções e finalidades imediatas, ao influxo de peculiaridades regionais altamente condicionadoras, e sim reunir em cada uma delas o que seja comum por critérios de organização capazes de assegurar, de um lado, a unidade característica da concepção universitária e, de outro, a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção. [...] pois a falta de unidade, correndo paralela com a imprecisão de objetivos, gera fatalmente a dispersão dos meios, e vice-versa, respondendo ambas pela ausência da própria universidade como tal (1966, p. 205).

O segundo argumento é apresentado por Newton Sucupira ao defender a semelhança entre as propostas da extinta UNE e os decretos-leis 53/66 e 252/67 que reformularam as Universidades Federais.

Entre outras medidas, propunha o documento a supressão da vitalicidade da cátedra e sua autonomia, preconizando a instituição do regime departamental. Coisas que foram consagradas pela Constituição vigente e pela reestruturação dos Decretos-leis 53/66 e 252/67 (1968, p. 86).

Durmeval Trigueiro critica a postura legisladora por compreender que a Universidade não é uma lei, mas sim uma práxis.

A universidade não é uma lei, é uma *praxis*. Só a experiência, entregue ao seu dinamismo e confiante em si mesma poderia produzir a performance da universidade brasileira.

[...]Pela estrutura formal é que as universidades brasileiras tendem a assemelhar-se umas às outras, chegando algumas vezes até à identificação; pelas condições reais de eficiência é que elas se diferenciam, a tal ponto que os mesmos nomes recobram, não raro, realidades inteiramente diversas (1967a, p. 76).

Anísio Teixeira (1968, p. 45; 59), apesar de conceder que os citados decretos-leis reproduziram o modelo adotado pela Universidade de Brasília, reforça a idéia de que a Universidade é uma práxis, ao ressaltar, no seu depoimento a CPI do Ensino Superior, o fato de os cursos de medicina terem realizado internamente a Reforma Universitária.

Newton Sucupira e Valnir Chagas defendem-se da crítica de que a Universidade é uma práxis e não uma lei afirmando que os decretos-leis não legislavam no vazio, isto é, apenas consolidaram uma práxis.¹⁰ Valnir Chagas, ao propor o anteprojeto de lei que consistirá no decreto-lei 53/66 e ao considerar a limitação da sua proposta de lei, afirma que ela procura não legislar no vazio. Em suas palavras

Repetimos que se poderia fazer algo mais ambicioso, porém com fortes probabilidades de legislar no vazio. A correr tal risco, será preferível partir do que existe e avançar por etapas, sabido que o que existe é uma universidade inautêntica por erros passados que, no entanto, já exhibe o suficiente para reorganizar-se. Falta-lhe apenas uma força externa capaz de vencer a inércia que a detém, sendo de esperar que o anteprojeto apresentado, se convertido em lei, venha a constituir essa força (CHAGAS, 1966, p. 208).

Newton Sucupira ao defender a promulgação dos decretos-leis afirma:

Todavia os movimentos de reforma em profundidade terminavam esbarrando diante dos obstáculos que as forças conservadoras, mais numerosas opunham tenazmente às iniciativas renovadoras. O fato é que existe hoje uma fermentação reformista na universidade que se não poderia desconhecer. Os decretos de reestruturação, portanto, longe de constituírem um legislar no vazio, ou mais uma expressão de nosso gosto pelas fórmulas legais, correspondem a uma motivação real e visam proporcionar os meios jurídicos que ajudem a vencer a inércia institucional. [...]

¹⁰ Está crítica refutada por Sucupira e Chagas, na fase jurisprudencial do CFE seria elaborada por eles mesmos.

Certamente não se espera que a lei opere por si o milagre da transformação da universidade brasileira, mas venha acelerar o processo já desencadeado (1968, p. 87).

Negando que o impacto externo devesse ocorrer mediante legislação, Durmeval Trigueiro propunha que este impacto fosse realizado por meio de negociação do financiamento de projetos entre o Estado e as Universidades. Para tanto, defendia que as Universidades fossem transformadas em fundações, o que permitiria a manutenção da sua autonomia, e que apenas os projetos de interesse nacional seriam financiados pelo Estado (TRIGUEIRO, 1965; 1966; 1967a). No artigo intitulado “Governo da universidade”, Durmeval Trigueiro propõe a criação de um sistema de *grants* (subvenções), isto é, a criação de uma comissão de *grants* que elaboraria o Plano Nacional de Ensino Superior vinculado ao Plano de Desenvolvimento do País. As Fundações Universitárias receberiam a subvenção do Estado das atividades que coincidissem com as do Plano Nacional. Em suas palavras.

Acredito na possibilidade de um esquema que venha a objetivar limpidamente essa solução, o qual se desdobraria em três partes: 1) a conversão das universidades em fundações; 2) a instituição dum sistema de ‘grants’; 3) a criação de uma comissão de *grants*, inspirada no exemplo inglês mas adaptada às nossas condições (TRIGUEIRO, 1967a, p. 83).

Finalmente, a comissão de ‘grants’. Um grupo rigorosamente selecionado se constituiria como o órgão destinado a estabelecer as prioridades da política nacional do ensino superior, à luz de suas conexões com outros setores do plano global de desenvolvimento; e destinado, igualmente, a promover os convênios com as universidades, a fim de ser-lhes concedidos os recursos financeiros da União (TRIGUEIRO, 1967a, p. 84).

Conclusão

Os conselheiros do CFE, mediante o exercício do poder, elaboraram um determinado saber sobre o ensino superior. A referência teórica – as obras paradigmáticas que nortearam a produção desse saber – é externa ao círculo de matérias publicadas na *RBEP*¹¹. Do artigo “Misión de la universidad” de José Ortega y Gasset os conselheiros adotaram os seguintes modelos e regras

- a missão da Universidade é a formação profissional, a investigação científica e principalmente a formação cultural;
- o ensino superior deve ocorrer em Universidades e não em Faculdades Isoladas;
- a formação profissional deve ser separada da formação do cientista;

¹¹ Sobre as obras paradigmáticas ver acima seção 3.2.2 “Obras paradigmáticas”.

- a formação das lideranças nacionais exige que os estudantes universitários sejam inseridos no grau mais avançado da cultura;

Do livro “Os usos da Universidade” de Clark Kerr os conselheiros tomavam como referência as seguintes idéias

- a Universidade é caracterizada por sua diversidade, isto é, ela é uma Multiversidade;
- a Multiversidade conta com várias comunidades internas;
- as comunidades externas têm influência determinante na caracterização da Multiversidade;
- a Multiversidade é ao mesmo tempo autônoma e heterônoma¹²;
- as Universidades latino-americanas necessitam de uma liderança que tenha um plano de reestruturação;
- as mudanças na Universidade dependem de impactos externos;
- a Universidade é elitista;
- a igualdade deve ser de oportunidades e não em si mesma.

A estrutura organizacional da Universidade de Brasília (UnB) era freqüentemente citada pelos conselheiros como modelo para a Reforma Universitária. Da estrutura da UnB os conselheiros destacavam o seguinte:

- a integração das diversas unidades universitárias pelos Institutos Centrais;
- a eliminação do sistema de cátedras;
- a Universidade tem diversas funções.

As obras de Ortega y Gasset e de Clark Kerr apresentam as questões fundamentais que foram discutidas pelos conselheiros nas matérias publicadas na *RBEP*: qual a missão da Universidade? Como conciliar o aspecto elitista do ensino superior com a igualdade de oportunidade para todos? As questões presentes nas obras paradigmáticas foram desmembradas em quatro: qual o modelo de universidade que atende às necessidades de desenvolvimento do país? A que tipo de profissional atende a indústria brasileira? Como deve ser a relação entre o Estado e a Universidade? Em qual nível acadêmico deve ser realizada a investigação científica?

¹² Kerr não utiliza os termos “autônoma” e “heterônoma”; aqui eles são utilizados por serem mencionados por Durmeval Trigueiro.

Os conselheiros que mais publicaram na *RBEF*, ao pretenderem exercer a liderança intelectual e moral da Reforma Universitária, construíram um núcleo de concepções comum sobre a Universidade. São elas:

- a universidade é ao mesmo tempo autônoma e heterônoma;
- o Estado é o representante da sociedade na relação com a Universidade;
- a implantação de um ciclo básico comum a todos os cursos profissionais facilitaria a formação cultural dos estudantes, diminuiria a pressão social por aumento de vagas nos cursos de maior reconhecimento e permitiria a seleção dos estudantes para os cursos de longa duração;
- a substituição do sistema de cátedras pelo sistema departamental;
- a limitação dos recursos para a educação deveria ser um dos critérios para a expansão do ensino superior;
- deveria ocorrer a expansão de vagas e não de instituições de ensino superior;
- a expansão deveria ser controlada pelo o CFE, assim, evitando-se a criação de cursos sem qualidade;
- a expansão deveria atender às demandas sociais de profissionais e não às dos indivíduos;
- a pesquisa propriamente dita deveria ser realizada apenas nos cursos de pós-graduação;
- a pesquisa nos cursos de graduação teria apenas a finalidade didática de inserir os estudantes no método científico;
- a pós-graduação teria o papel de formar tecnólogos de alto nível, de preparar professores para o ensino superior e de conduzir a investigação científica,
- a vinculação entre o ensino e a pesquisa ocorre quando a Universidade produz a cultura a ser ensinada;
- todos os graus de ensino deveriam oferecer formação cultural e profissional, assim, a educação não seria fragmentada e permitiria que a qualquer momento que o estudante interrompa os seus estudos possa ingressar no mercado de trabalho;
- o ensino superior deve ser dividido em três ciclos: o ciclo básico, formação profissional e a pós-graduação;
- devem ser escolhidos os cursos com condições de desenvolverem pesquisa para receberem os recursos para tanto;

Os conselheiros que publicavam na *RBEF*, principalmente a partir de 1966, dividem-se em dois subgrupos. A divisão do grupo de conselheiros ocorre em relação aos seguintes

temas: seletividade da educação superior e o tipo de impacto externo que teria de ser promovido pelo Estado para que ocorresse a Reforma Universitária.

Em relação à seletividade do ensino superior a polêmica se deu entre Valnir Chagas e Anísio Teixeira. O primeiro defendia que a Universidade deveria ser destinada aos “mais dotados”, aquele que iriam exercer a liderança intelectual do país; para tanto defendia, primeiro, que o ensino médio fosse reorganizado oferecendo aos “menos dotados” a sua imediata inclusão no mercado de trabalho, e, segundo, que fossem criadas faculdades técnicas que ofereceriam cursos de curta duração.

Anísio Teixeira, apesar de aceitar que o ensino superior é seletivo, defendia que deveria ser oferecida a oportunidade a todos, que desejassem, de cursar algum curso de nível superior; o ciclo básico teria as seguintes funções: diminuir a pressão por vagas nos cursos de reconhecimento social (por exemplo, medicina), oferecer formação cultural aos estudantes e de nivelamento cultural dos estudantes.

Outro aspecto em relação ao que os dois conselheiros divergiram é o do acesso ao ensino superior: enquanto Valnir Chagas defendia que a reestruturação do ensino médio faria que os “menos dotados” se auto-excluíssem, Anísio Teixeira compreendia que a estrutura de seleção para o ensino superior não poderia ser um “espantalho” que afastasse os estudantes da Universidade.

Em relação ao impacto externo promovido pelo Estado para que ocorresse a Reforma Universitária, de um lado, Newton Sucupira e Valnir Chagas defendiam a promulgação de leis que consolidassem as práticas reformadoras, pois as resistências internas à Reforma seriam intransponíveis. De outro lado, Durmeval Trigueiro entendia que a Universidade não é uma lei, mas sim uma praxis, defendia que o impacto externo deveria ser pautado pela negociação entre o Estado e a Universidade para o financiamento de recursos para o desenvolvimento de projetos de interesse nacional.

Considerando a rede de poder mais ampla e as posições defendidas pelos conselheiros é possível interpretar que a manutenção de Newton Sucupira e Valnir Chagas¹³ como membros do CFE, e a não recondução de Anísio Teixeira ao final de seu mandato e o afastamento de

¹³ Valnir Chagas será o relator do anteprojeto da lei 5.692/71 que reformará o ensino de primeiro e segundo graus.

Durmeval Trigueiro pelo Ato Institucional n° 12¹⁴ estão relacionados com a proximidade ou não das teses defendidas pelos conselheiros com as dos governos militares¹⁵.

¹⁴ Sobre o afastamento de Durmeval Trigueiro ver acima seção 2.2 “A composição do CFE”.

¹⁵ Em 1968 o governo militar compreendia que uma das formas de controlar o movimento estudantil seria a de promulgar uma lei que fizesse a Reforma Universitária; ver acima a Conclusão do capítulo 2.