

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PARTICULARIDADE DO CAPITALISMO BRASILEIRO: SENTIDO HISTÓRICO E QUESTÕES PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Lalo Watanabe Minto¹

Resumo

Análise do sentido histórico da educação superior no período que vai de 1930 aos anos 2000, observando o fechamento sistemático desse nível de ensino para as demandas da classe trabalhadora na particularidade do capitalismo brasileiro. Essa condição suscita o questionamento sobre as possibilidades emancipatórias da educação formal nos dias atuais, sem, contudo, negar sua importância estratégica. Defende-se, assim, que na fase atual do modo de produção capitalista, as estratégias educacionais devem ser elaboradas de forma articulada com as lutas dos diversos setores das classes trabalhadoras; busca-se, além disso, refletir sobre os riscos de serem adotadas falsas saídas, que apontam para uma educação superior e, sobretudo, uma universidade idealizada, distanciando-se de uma apreensão dialética do processo histórico e do papel da educação.

Palavras-chave: particularidade do capitalismo no Brasil; reformas educacionais; Universidade.

A história da educação superior no Brasil está enraizada no modo peculiar como se desenvolveu a sociedade de classes no país, tendo como base material as particularidades do desenvolvimento brasileiro e sua relação imanente com o desenvolvimento global do modo de produção capitalista. Costuma-se afirmar que esta educação tenha surgido *tardamente*, haja vista que as primeiras instituições de ensino datam do início do século XIX, com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, e também as universidades foram criadas somente no século XX, consolidando-se a partir de 1920. Este ponto de vista, por si só, pouco contribui para o entendimento do papel histórico da educação superior.

Outro discurso muito pronunciado admite que a universidade está *descolada* da realidade social. Esta noção faculta diferentes interpretações e usos ideológicos: por um lado, pode chamar a atenção para o fato de que as instituições não concebem suas atividades (de ensino e de pesquisa) com o objetivo de atender aos problemas concretos das regiões onde se localizam, bem como aos interesses das maiorias trabalhadoras; por outro lado, pode apontar

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp; em fase de contratação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília, Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE). E-mail: lalown@yahoo.com.br.

para a transformação da universidade numa instituição a serviço exclusivo do mercado e da produção capitalista. Esta última visão, diga-se, prevalece nos discursos dominantes e adquire ares de senso comum.

Parece haver, portanto, uma oposição entre duas formas gerais de entender a educação superior no Brasil: de um lado, pressupõe-se que ela só está “ajustada” à sociedade quando contribui para a sua transformação radical; de outro lado, o pressuposto é seu inverso, que ela deve promover o “melhoramento” dessa sociedade, donde o perigo da promoção de uma educação apenas reprodutora da ordem estabelecida. O que não se pode esquecer, porém, é que as IES sempre estão *presentes* na luta social, fazendo parte de seu contexto mais amplo e se configurando como momento chave da reprodução social. Se a educação superior assume um papel cada vez mais conservador na contemporaneidade, isso significa tão somente que ela está presente na luta social ao lado das forças da conservação, jamais “apartada da sociedade”, conclusão esta que fetichiza a ordem capitalista como sendo reprodutora de si própria, sem conflitos e processos de luta.

Quando se quer compreender a universidade e a educação superior no Brasil é essencial perceber seu movimento histórico, isto é, sua existência dinâmica no interior da sociedade de classes. Desse modo, perceber a quais interesses vêm atendendo desde suas primeiras experiências; como se articulam econômica, cultural e politicamente, como as distintas frações de classe participam de sua gestão e da elaboração de suas políticas, enfim, como são determinadas e determinantes das sínteses possíveis² dessas lutas a cada período histórico. O escopo deste trabalho não permite reconstruir todo esse percurso histórico, razão pela qual vamos nos deter nos sentidos contemporâneos da relação sociedade de classes e educação superior no Brasil, fazendo apenas rápida menção ao processo que o fundamenta.

A longa transformação da educação superior no século XX

Tomando como base a história da educação superior no período republicano, em especial a partir dos anos 1920, quando “amadurecem” as relações capitalistas no país e, com elas, as lutas de classes, são quatro os momentos principais dessa transformação.

Numa primeira etapa, nos anos finais da Primeira República, os projetos de IES surgiram para atender as especificidades próprias das regiões onde se situavam, obedecendo

² Síntese indica, aqui, a noção de direção, de direcionamento do movimento histórico, que é sempre resultado das lutas de classes concretas; ou seja, das forças que predominam e das tendências que são capazes de imprimir ao processo histórico.

aos interesses das classes dominantes. Não possuíam maior vinculação social ou abrangência nacional. Num país de economia agrário-exportadora, as escolas superiores eram, por excelência, locais de formação das elites intelectualizadas, completamente fechadas à penetração dos interesses da população em geral, que dirá dos trabalhadores.

A forma como essas primeiras instituições se constituíram tornou-se padrão para o surgimento e implantação de universidades no Brasil: a mera agregação das velhas escolas superiores isoladas. Esse tipo de aglomeração deu origem ao que Florestan Fernandes e outros educadores brasileiros denominaram de *universidade conglomerada*. Seus primeiros passos foram dados pela Universidade do Rio de Janeiro (posteriormente, Universidade do Brasil - 1920) e principalmente pela Universidade de São Paulo (1934).

Numa segunda etapa, esta universidade conglomerada se consolidou e se expandiu. O Estado brasileiro assumiu parte fundamental dessa tarefa (entre o final dos anos 1940 e início dos 1960), numa iniciativa que possuiu duas facetas: de um lado, apoiado pelas classes dominantes, o Estado contribuiu para desmobilizar e inviabilizar projetos *alternativos* de universidade, como o da Universidade do Distrito Federal³; de outro lado, assumiu para si a tarefa da conglomeração, dividindo-a em proporção relativamente menor com as IES confessionais. Entre 1950 e 1960 houve uma significativa expansão das matrículas no ensino superior, mas estas ainda eram profundamente limitadas em relação ao tamanho da população brasileira.

Sem alterar aquele “padrão” fechado, elitista, a universidade brasileira ganhou espaço e importância na vida nacional à medida que a industrialização se desenvolveu e deslocou o centro nervoso da economia brasileira para o meio urbano. Nos anos 1960 se tornou, por isso, motivo de disputa política mais acirrada. Camadas intermediárias da sociedade de classes brasileira, especialmente da pequena-burguesia, se apropriaram dela e se organizaram para impor suas demandas. O movimento estudantil foi um dos principais protagonistas dessa mobilização.

A terceira etapa começou a ganhar formas concretas no período pós-Golpe de 1964. Nessa época, o grosso das reivindicações sociais indicava a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior. Além dos setores pequeno-burgueses, as camadas trabalhadoras também engrossaram essas lutas, haja vista que a luta pela reforma da universidade se

³ Concebida por Anísio Teixeira, a UDF foi instituída no Rio de Janeiro, então capital federal, em abril de 1935. Inovadora e ousada em face da “tradição brasileira”, a UDF foi projetada para funcionar como um centro de pensamento autônomo, livre, capaz de produzir conhecimentos novos. Em janeiro de 1939, a experiência universitária foi abortada, sendo seus cursos incorporados pela Universidade do Brasil. Sobre a experiência da UDF, ver Fávero (2006).

conjuminou com a luta pelas *reformas de base* (início dos anos 1960). Conquistas como a gratuidade do ensino nas IES oficiais (anos 1950), a ampliação do ensino de nível médio e o crescimento em geral da população brasileira, a diversificação da divisão social do trabalho com a industrialização/urbanização, pressionavam por essa ampliação.

O “padrão” de escola superior vigente no país foi então posto em xeque. Não podendo se esquivar dos problemas sociais de uma estrutura social ‘explosiva’ como a brasileira, as classes dominantes se organizaram para frear as iniciativas populares e mesmo das camadas intermediárias (as “classes médias” e frações da pequena-burguesia). Tomando para si, na velha tradição do *Estado forte*, a reforma da universidade (e da educação superior), a Ditadura encaminhou uma *solução conservadora* para o problema. Ela não eliminou nem inviabilizou a existência da *universidade em geral*: inviabilizou, sim, a existência da universidade sob formas particulares, como instituição engajada no processo de transformação da realidade brasileira⁴. Para bloquear esse tipo de funcionamento, teve de promover a desorganização, o silenciamento, no limite, a eliminação física das forças sociais que se organizavam para construir tal universidade.

A solução conservadora foi organizada como resposta à possibilidade de superação da universidade interessante à ordem capitalista dependente, e também como catalisadora das necessidades sócio-educacionais embutidas nas reivindicações daquelas forças sociais. O privatismo⁵ tornou-se, assim, a principal política oficial da Ditadura para o ensino superior.

Por fim, a educação superior viu-se diante de novos desafios e perspectivas nos anos 1980, 1990 e 2000. Com o conjunto das reformas de 1968, somadas às reformas dos demais níveis de ensino, a educação superior havia efetivamente se “modernizado” no país. Modernizar-se, na disposição de forças e possibilidades do desenvolvimento capitalista brasileiro, significava reproduzir a existência de um tipo de educação incapaz de servir à construção de uma sociedade (capitalista) autônoma, mais democrática, mais aberta aos interesses e participação das maiorias trabalhadoras. Reprodução enquanto educação superior da *miséria capitalista brasileira*.

Reformas educacionais contemporâneas

⁴ É importante salientar que não se trata aqui de uma transformação radical, mas da construção do capitalismo brasileiro em bases nacionais autônomas, ou seja, de um projeto de *revolução burguesa radical*.

⁵ Entende-se por privatismo o conjunto de políticas voltadas para a adequação, crescente e permanente, do campo educacional à lógica do capital. Portanto, não é apenas *mercantilização*, quando a educação se transforma em *serviço*, mas engloba as inúmeras maneiras de os interesses capitalistas (de produção e reprodução do capital) penetrarem no campo educacional, impactando as práticas de ensino, a pesquisa científica e tecnológica, as relações de trabalho nas instituições, entre outras.

Como a história é dinâmica, sempre aberta e contraditória, nos anos finais da Ditadura o país viu ressurgirem forças sociais organizadas e dispostas a reacender as lutas pela educação pública. Assinala-se, neste período, a entrada em cena de um sujeito histórico novo, fruto indesejado do regime militar (Netto, 2000, p. 237). O proletariado industrial-urbano protagonizou importantes lutas no final dos anos 1970 e início dos 1980, servindo também como estímulo para o conjunto das forças sociais de oposição à ordem estabelecida e forçando um efetivo processo de democratização.

No geral, essas forças em ascensão resultaram em conquistas importantes, como a Constituição Federal de 1988, mas também revelaram as fragilidades da ordem capitalista brasileira e as possibilidades de convívio com uma sociedade mais democrática, mais aberta aos interesses da maioria. Em pleno processo de crise capitalista global, e pressionado por todos os lados pelas potências imperialistas, as frações burguesas brasileiras não podiam tolerar uma efetiva democratização dos comandos políticos internos. Assim, apesar das conquistas formais da Constituição e outros direitos sociais adquiridos nos anos 1980, nota-se que as forças de oposição pouco puderam fazer frente à política econômica dos governos brasileiros. A política adotada por Sarney, um representante da ala civil da Ditadura, contribuiu bastante para a não reversão dos rumos da economia brasileira, impondo, ao contrário, a manutenção e a agudização da condição capitalista dependente. A estratégia de centrar esforços na “rolagem” da dívida externa, causando ainda mais endividamento e fragilizando a indústria, abriu caminho para as “soluções” ortodoxas do neoliberalismo (ajuste fiscal, reforma do Estado, desregulamentação dos mercados e sistema financeiro, retirada de direitos, redução dos serviços públicos, privatizações), uma espécie de *pacote de salvação* para o grande capital.

Por outro lado, a luta social não se resumia ao controle da política econômica, sendo necessário o controle sobre as forças políticas de oposição, que vinham de uma década de ascensão. Não tendo em mãos as “facilidades” do regime ditatorial, as frações de classe dominantes tiveram de adotar uma série de artifícios (políticos, ideológicos e discursivos) para operar uma verdadeira contrarreforma⁶ no país, que tinha como objetivos a (re)organização da sociedade brasileira como plataforma da acumulação de capital, sobretudo nas suas modalidades controladas pelo capital financeiro e reprodutoras das características históricas (advindas de nossas origens coloniais) que potencializam o processo de

⁶ A contrarreforma dos anos 1980, 1990 e 2000 é um momento decisivo da contrarrevolução operada pelas frações de classe burguesas no país desde os idos do governo JK, explicitada com o Golpe de 1964.

acumulação: a miséria das condições de vida dos trabalhadores, as altas taxas de exploração da força de trabalho, a extração de mais-valia em níveis “extraordinários” para garantir a remuneração do capital interno e externo, a violência permanente e cotidiana para garantir a “passividade” dos trabalhadores. Eis porque um dos principais suportes ideológicos da contrarreforma vem se sustentando, nesse contexto, na ideia de que a história está *fechada*, encerrada na *eternização* do capitalismo. Quanto mais o modo de produção capitalista torna-se destrutivo e brutalizador para parcelas cada vez maiores da humanidade, mais essa apologia se torna necessária.

Essa contrarreforma se operou também na educação superior, tendo como pano de fundo todas as mudanças ocorridas, em especial aquelas no âmbito da reforma do Estado. Seus passos iniciais foram dados em meados dos anos 1980, ganhando formas definitivas dez anos mais tarde, com as “reformas” do governo Fernando Henrique Cardoso. Para isso contaram com amplo apoio dos organismos internacionais, dos setores dominantes da burguesia brasileira e dos empresários do ensino. Assim, o pensamento conservador reproduziu a mística do *fim da história* também na educação superior. Parte dessa avalanche ideológica se apoiou sobre a noção de que a universidade (também chamada de *modelo único*) “fracassou” por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua “natural” distância com o mercado. Nesta visão, caberia à universidade deixar de ser um suposto *reduto* de privilégios – a “farra” do funcionalismo público, a estabilidade profissional e os direitos trabalhistas – bem como de se permitir orientar pela “ideologia” (forma de se referir preconceituosamente à esquerda) e por interesses “políticos”; sendo, então, passível de uma adaptação aos valores e modos de ser da “pós-modernidade” capitalista (nunca dita desta maneira). Ao invés do exercício da crítica, afirmava-se a promoção da adequação social à ética hegemônica; no lugar do ensino vinculado à pesquisa e aos grandes avanços da ciência contemporânea, as competências e a empregabilidade; no lugar da autonomia e da auto-avaliação, o choque de gestão e a heteronomia.

Com base nisso tornou-se possível legitimar as mudanças educacionais que traziam consigo a herança da solução conservadora produzida durante a Ditadura. A *realidade* da educação superior no capitalismo subordinado sobrepôs-se ao seu *potencial* historicamente construído. Eis porque a intelectualidade brasileira, em grande medida tragada para o interior da universidade nos anos pós-ditadura, se viu diante de uma crescente e sufocante restrição de seu potencial crítico.

As regras impostas pelas políticas de controle e avaliação das universidades, como aquelas que estimulam o produtivismo, a concorrência entre pares e o carreirismo, criaram em

pouco tempo um novo padrão de trabalho intelectual, institucionalizado pelo conjunto de “regras acadêmicas”. Este “intelectual” considera as lutas sociais *antiquadas*, porque supõe que sejam ineficazes, ou ainda demasiado *radicais* para o ‘bom comportamento’ requerido pela academia. Quando muito as transforma em meros *objetos de estudo* que lhe permitem acumular currículo em *campos do saber* devidamente fracionados. Estas razões o impedem de contribuir nos processos de transformação social, que exigem engajamento nas lutas concretas, assim como pensamento e teorização radicais, sem nunca separá-los.

A subordinação de grande parte dos intelectuais e da reflexão científica contemporânea aos critérios “acadêmicos” implica a subordinação do pensamento a um ‘aprisionamento’ conformista. Com isso, neutraliza-se sua radicalidade possível, que é a de permitir acesso à realidade concreta (como *concreto pensado*), ou seja, como uma das pré-condições de acesso a políticas e estratégias de luta que possam conduzir a uma transformação revolucionária. Além das avaliações, essa situação é criada pela subordinação das pesquisas aos editais de financiamento e à falta de autonomia das instituições para financiamento das atividades de pesquisa.⁷

As “regras acadêmicas” também promovem a subordinação da academia a critérios próprios do mercado. Estas nada mais são do que as formas pela quais os critérios do capital são materializam no campo educacional. Este processo se reproduz permanentemente. Uma das estratégias para legitimá-lo é a da individualização: cada indivíduo deve ver a si próprio como sendo aquele que “faz a sua parte”, minimizando a capacidade do trabalho coletivo e das resistências possíveis contra a ordem estabelecida.

Em suma, a contrarreforma do ensino superior nos anos 1990 e 2000 fez do trabalho intelectual nos marcos da academia uma atividade praticamente restrita ao universo da reprodução capitalista. Isso explica, em parte, porque as lutas em defesa da universidade pública foram ganhando cada vez mais adjetivações e reduzindo seu leque de bandeiras. Também ajudam a explicar o arrefecimento das posições mais radicais. As lutas em defesa da universidade – que pressupõem colocar em xeque as condições do capitalismo dependente – tendem a dar lugar a lutas menores, parciais, ora adquirindo tons pronunciados de um corporativismo restrito, ora de defesa de bandeiras e de uma universidade idealizada, utópica.

Com as contrarreformas dos anos 1990 e 2000 começou a se fechar um ciclo iniciado nas reformas de 1968: o da subordinação do campo educacional *como um todo* a uma lógica

⁷ Nunca é demais lembrar que, apesar da existência do preceito constitucional da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, as instituições universitárias, via de regra, não possuem orçamentos próprios para as atividades de pesquisa, que são financiadas pelas agências de fomento, empresas privadas e estatais, além de projetos específicos que contam com financiamento de órgãos estatais e outros.

mais *densamente* capitalista. Trata-se de um longo processo que demandou a criação de condições objetivas (infra-estrutura, recursos, profissionais minimamente qualificados etc.) e subjetivas (identificação de sua necessidade, criação de uma cultura consumista do serviço educacional como pressuposto da *empregabilidade* etc.) para sua viabilização. Na particularidade brasileira, a educação se subordina ao capital de muitas formas: à empresa capitalista, à condição de serviço-mercadoria, ao Estado e à burocracia da administração pública e, também, ao capital financeiro, às multinacionais e ao agronegócio.

Não tendo em conta essas dimensões multifacetadas, ganham lugar apreensões *genéricas* sobre a função da educação superior. Apenas constatar, por exemplo, que a educação superior *prepara para o trabalho* – ou prepara a força de trabalho – porque se trata de uma sociedade capitalista, sem especificar sob quais condições isso se dá e de que tipo de trabalho está se falando, não passa de uma generalidade, de uma abstração.

Com efeito, a maior parte das IES brasileiras se converteu, hoje, em máquinas de consumo destrutivo: de recursos físicos, que se submetem cada vez mais à lógica de *consumir* mercadorias associadas ao campo educacional, numa sucessão de “novidades” rapidamente tornadas obsoletas (a *obsolescência planejada*⁸); e de recursos humanos, que se “desgastam” tão rápido quanto são lançados num predatório processo concorrencial, individualista e “meritocrático”, que exaure suas energias criativas. A orientação para a “produção de resultados” expressa essa regra em que ser portador de atividades que geram mais-valia é mais importante do que ter/produzir/executar funções específicas, úteis. Na linguagem marxista, o valor de uso (da educação superior) se subsume no seu valor de troca: ensino e pesquisa se tornam partes de um sistema que, em última instância, é produtor de valor.

Enquanto isso os grupos educacionais privados operam como verdadeiros complexos de acumulação, dada sua capacidade de absorver a renda socialmente distribuída (com a venda do *serviço educação*), recolocando-a no circuito da acumulação, e de comprar e vender mercadorias (materiais, livros, softwares, etc.). As IES estatais, por seu turno, mobilizam parte substantiva do fundo público que, por meio de vários instrumentos, é capitalizado em benefício do interesse privado. Por isso, o produtivismo acadêmico, corolário dessa condição, não visa produzir *resultados* em termos de novos conhecimentos, mas de quantidades de produto. As avaliações predominantemente quantitativas corroboram esse ciclo vicioso, como se em períodos curtíssimos de tempo (de três anos, no modelo Capes) fosse possível determinar a qualidade do conhecimento produzido, por exemplo, num programa de pós-

⁸ Sobre isso, ver Mészáros (2002, cap. 15 e 16).

graduação. De outro lado, a meritocracia viabiliza o produtivismo porque busca fazer com que os indivíduos aceitem as “regras do jogo” e se sintam *merecedores* dos benefícios eventualmente alcançados, que são identificados como recompensas por seu esforço individual.⁹

Universidade e movimentos sociais

Vimos, portanto, que a evolução histórica da educação superior no Brasil, no interior da lógica particular de desenvolvimento capitalista – permanência de certos traços estruturais da colonização, da subordinação ao imperialismo e das estruturas necessárias ao capitalismo dependente – fez com que o perfil “elitista” desse nível educacional fosse se reproduzindo ao longo do tempo. Isso se deu por meio de um sem número de artifícios. É importante ressaltar que esse perfil não se deve apenas à prevalência de uma *concepção elitista de ensino*, mas precisamente ao fato de que a dinâmica das lutas de classes no país não permitiu maior penetração dos interesses das camadas trabalhadoras nas estruturas que definem os rumos das instituições de ensino superior (IES). Tampouco dos interesses burgueses orientados para um desenvolvimento capitalista mais autônomo. Trocando em miúdos, a universidade (e a educação superior em geral) não é “de elite” porque seu “modelo” é elitista; ela se adequa sistematicamente ao modo como funciona o capitalismo brasileiro. Nesta dinâmica, o papel das IES é profundamente conservador, até mesmo no que se refere à ordem burguesa.

As formas contemporâneas desse bloqueio sistemático da educação superior aos interesses das maiorias trabalhadoras encontram situação privilegiada nas reformas (ou contrarreformas) que vêm sendo impingidas às instituições há pelo menos 15 anos.

As falsas soluções

Compreender esse caráter *fechado* da universidade brasileira aos interesses das maiorias trabalhadoras, mesmo quando pensados nos limites de uma sociedade capitalista, implica entender que a sociedade de classes brasileira não produziu a necessidade de uma universidade (e de uma educação superior) com o mesmo status sócio-político-cultural, nem

⁹ A meritocracia, nesse sentido, oculta o próprio produtivismo como sua razão de ser, convertendo-o na sua consequência.

que devesse exercer papéis similares aos que tivera nas formações capitalistas centrais. Trata-se assim de um problema histórico complexo.

Uma conjunção de fatores como escassez de vagas, baixa abrangência social¹⁰, perfil elitista do corpo discente, formação de caráter mais acadêmico, ligada ao velho padrão de escola superior isolada, tradicional, dos cursos de elite, entre outros, fez com que, durante muito tempo, a bandeira da indissociabilidade ensino/pesquisa encontrasse complemento na noção de *extensão* universitária, outrora também chamada de *extensão de serviços* à comunidade. Os mais importantes movimentos de defesa da universidade pública durante o século XX, no Brasil e também na América Latina, usaram desta bandeira como importante marco das lutas pela democratização da universidade e da educação superior, como forma de furar o bloqueio imposto pela lógica do capitalismo dependente ao desenvolvimento dos níveis educacionais superiores.

Percebe-se, no entanto, que no decorrer dessas lutas, seu sentido se diversificou. Isso não é uma peculiaridade da extensão, mas ocorreu também com diversas outras bandeiras de luta desses movimentos, como a autonomia e a democratização. Experimentou-se, no decorrer do século XX no Brasil, um longo processo de tensão entre as forças conservadoras, em defesa do velho padrão de escola superior, e as forças progressistas em geral, interessadas na habilitação da universidade e da educação superior para servir às necessidades do desenvolvimento capitalista nacional autônomo.

Nesse processo de disputas, o discurso conservador se apropriou sistematicamente das reivindicações dos setores mais radicais, alterando o seu sentido ou, simplesmente, esvaziando-os objetivamente de qualquer impacto real. Muitos ainda acreditam que a extensão seja a “perna mais fraca” do tripé que, supostamente, sustenta a universidade. Isto leva a um apelo *extensionista* que, via de regra, se perde na própria descaracterização do potencial radical a que, em tese, se propõe. Para defender a extensão como “ponte” entre a universidade e a sociedade é preciso, antes de mais nada, criar uma separação inexistente no mundo real. Além disso, perde-se de vista que não se pode pensar na extensão sem pensar no ensino e a pesquisa – as outras “pernas” do tripé – efetivamente praticados, isto é, que não se pode *estender* algo que não existe concretamente.

¹⁰ Em 1960, apenas um dentre cem jovens com idade entre 20 e 24 anos conseguia se matricular num curso superior no Brasil. Praticamente meio século depois, em 2009, esse número chegou a 31, levando em consideração que a maior parte das vagas oferecidas no ensino superior são de instituições privadas com fins lucrativos e apenas “de ensino”, isto é, instituições que não fazem pesquisa, não possuem corpo docente titulado e não atendem a critérios de qualidade mínimos de funcionamento.

Não se trata de desmerecer as práticas e projetos extensionistas que visam furar o bloqueio da universidade – a menor parte dos projetos, diga-se – à grande maioria da população brasileira. Para que se possa alterar o sentido histórico dessa educação superior é preciso que o fundamento das práticas extensionistas (a produção e reprodução de novos e significativos conhecimentos) seja posto em questão. Desvinculado desses fundamentos a extensão se esvazia, com o sério risco de passar a orbitar apenas no interior das práticas assistencialistas. Estas, aliás, muito utilizadas no período da Ditadura (1964-1985).

Nesse mesmo sentido, a maioria absoluta dos projetos ditos de extensão tem funcionado para operacionalizar o processo de introdução da lógica privada no interior das universidades mantidas pelo poder público. Converteram-se em instrumentos para captação de recursos externos, abrindo caminho para os interesses privados que acompanham a crescente entrada de recursos nas instituições, para a viabilização do produtivismo acadêmico e para o carreirismo, para alimentar a lógica concorrencial e competitiva entre os trabalhadores das instituições de ensino e pesquisa; enfim, favorecem a solidificação de uma nova cultura acadêmica, predatória, agravada pelas condições do desenvolvimento capitalista subordinado.

É evidente que a extensão não é a causa dessa situação. Ela se apresenta muito mais como resultado de um processo de transformação construído historicamente. A crítica aqui apresentada apenas ressalta que não se pode atribuir à extensão um papel em si só transformador, haja vista que suas possibilidades encontram-se limitadas pela própria condição material da universidade. Condições essas que, ao invés de subverterem, tendem a reforçar/legitimar.

Que fazer?

Os desafios que a classe trabalhadora deve enfrentar para que a universidade e a educação superior se tornem espaços de contradições acirradas, permitindo que se convertam em armas efetivas do processo de transformação das relações sociais, são difíceis de serem sintetizados. Mas há algumas linhas claras de atuação que devem ser objeto de reflexão inicial. Vamos a elas:

1) a história do desenvolvimento capitalista brasileiro não nos autoriza a pensar que, como experiência burguesa, a universidade tal como está dada possa contribuir de maneira significativa para a construção das lutas dos trabalhadores no sentido da superação do capital. Essa contribuição pode ocorrer *na margem*, como resultado das contradições sempre

existentes nas sociedades de classes. Um ou outro indivíduo, grupo de estudos ou de pesquisa, ou certos cursos de várias naturezas podem até estarem orientados nesse sentido, mas não como experiência institucional. Assim, os mecanismos que bloqueiam a participação e a penetração desses interesses no interior das políticas que definem os rumos das universidades tendem a se fechar cada vez mais. As reformas educacionais dos últimos 15 anos vêm confirmando esse diagnóstico;

2) nada indica que as forças de resistência no interior da própria universidade serão capazes de mudar essa orientação geral. É preciso encontrar mecanismos “externos” a ela para furar esse bloqueio histórico. Não há fórmula para se fazer isso. Tampouco soluções passíveis de aplicação a quaisquer realidades. Fato é que se as IES podem ter papel na construção das lutas pela transformação social – e acreditamos nisso – é preciso que suas atividades básicas, o ensino e a pesquisa, sejam repensadas e reorganizadas. Isso só pode ser feito como projeto estratégico, planejado e subordinado ao controle social das forças da transformação. Só as lutas sociais podem impor essa reordenação;

3) não se faz mudanças a partir do *nada*; é preciso fortalecer os recursos disponíveis e praticados por essa universidade efetivamente existente e que possam contribuir para as lutas sociais acima referidas. Ou seja, mobilizar as forças existentes no que elas possuem de mais potencialmente subversivo: todos os conteúdos serão modificados ou muito do saber já produzido e transmitido pelos cursos universitários são fundamentais para a construção das lutas? Como fazer para que sejam orientados nesse sentido? Para que o ensino e a pesquisa adquiram maior capacidade de inserção nas lutas sociais é preciso acabar com a subordinação dos mesmos aos instrumentos que buscam inviabilizar o seu potencial, como as práticas produtivistas, a superexploração do trabalho docente e o carreirismo, o esvaziamento dos conteúdos, a lógica de avaliar para punir, entre outras;

4) a pesquisa científica precisa ser reavaliada em função de projetos estratégicos, tendo seu financiamento incluso nos orçamentos universitários, deixando de ser objeto de barganha e de editais de financiamento que funcionam ao sabor das políticas hegemônicas, se “distanciando” da capacidade de pressão das próprias instituições. As lutas “internas” às instituições e ao campo da educação pública não podem ser consideradas lutas menores;

5) com todos os problemas e limitações existentes, as lutas em defesa da educação superior pública tornam-se ainda mais vitais em tempos de consenso privatizante e de aceitação acrítica de que a educação pode resolver todos os problemas. A compreensão da inseparabilidade entre as lutas *por dentro* e *por fora* da ordem instituída é essencial para o êxito das transformações que se deseja construir, mas não devem se metamorfosear num “principismo”: a educação pública (estatal) poderá contribuir *sob determinadas* condições e são elas que devem ser perseguidas e/ou preservadas quando já existentes;

6) o modo de produção capitalista esgotou todas as suas possibilidades civilizatórias, como nos mostra sua história recente, de aprofundamento e de reprodução permanente da crise estrutural. As estratégias educacionais têm de levar isso em conta: formar para que? Por quê? A insistência no propósito genérico de “desenvolver as forças produtivas”¹¹, como querem os autodenominados “neo-desenvolvimentistas” do governo brasileiro, não poderá senão produzir a reprodução da miséria capitalista brasileira e, com ela, a miséria crescente de nossa educação superior. As alternativas a esse quadro só podem ser construídas deslocando o eixo estratégico das lutas para *além* do capital, o que pressupõe uma ampla reorganização social, a começar pelo sistema produtivo, que possibilite superar a lógica fundante da sociedade capitalista: a exploração da força de trabalho como motor da produção (e da valorização) de valor;¹²

Pensada apenas em seu caráter genérico, a *educação* (tal como o *trabalho*) aparece à primeira vista como saída imediata, ilimitada em suas possibilidades. Mas a educação só pode ser pensada nas suas formas concretas, históricas. E a forma hegemônica existente na sociedade capitalista, ainda que jamais elimine aquela primeira (seu momento determinante, ineliminável, da formação humana e da constituição dos indivíduos), é a de uma educação *para o capital*, amplamente limitada enquanto possibilidade emancipatória. Onde a pergunta: como se constroem alternativas no campo educacional, fugindo da perspectiva de mera reprodução das relações dadas pelo modo de produção capitalista?

No Brasil, a busca por alternativas no interior do campo educacional não é novidade histórica. Advém, sobretudo, do final da década de 1970 e início dos anos 1980, correspondendo, portanto, ao próprio ressurgimento e ascensão dos movimentos sociais

¹¹ Sobre isso ver Lima Filho (2011, p. 365-6).

¹² Para pensar a questão da reorganização do sistema produtivo sob controle do conjunto dos trabalhadores, ver Novaes (2011).

(partidos de esquerda, sindicatos, movimentos dos trabalhadores do campo etc.) no processo de transição com o encerramento formal da ditadura.¹³

O desafio, contudo, permanece. É impossível postular uma pedagogia e uma educação “revolucionárias” que não tenham como base material as relações sociais dadas historicamente; que a estas queira se impor como solução. As bases para a construção dessas alternativas são as condições sociais concretas, portanto os indivíduos concretos em suas relações. O caráter transformador das práticas educativas pode se evidenciar à medida que as condições nas quais se realizam põem esta necessidade. Ou seja, que o conjunto das relações sociais (econômicas, políticas e culturais) que determinam o processo educativo sofra a intervenção de processos conscientes e autodeterminados por aqueles sujeitos interessados na construção de novos fins para a existência humana;

7) por fim, é fundamental repensar, discutir e permitir espaço à crítica no interior dos próprios movimentos sociais que estão na vanguarda dos processos de transformação. Sem este “reeducar” permanente, as necessidades *da teoria* podem sobrepor-se perigosamente às daquelas das lutas concretas, da história. A crítica da dita “educação bancária”, muito presente nos movimentos sociais populares, não pode se confundir com crítica indiscriminada aos conteúdos da educação. Este equívoco, muito útil à burguesia, tem alimentado o grande projeto histórico contemporâneo dessa classe: o esvaziamento dos conteúdos ensinados na escola, a relativização do saber (chegando à própria negação da possibilidade do saber objetivo, como nos pensadores pós-modernos) e sua inutilização para os fins da transformação histórica, algo impensável para a própria burguesia no momento de sua luta contra a ordem feudal. Novamente, numa manifestação da noção de *fim da história*.

Para que a classe trabalhadora se coloque como sujeito consciente do processo histórico que leva à superação do capital, é fundamental que se dê a todos os indivíduos a possibilidade – objetiva e subjetiva – de *apropriação ativa* (SAVIANI, 2003, p. 60) dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. E para esta tarefa, gostemos ou não, a escola pública é fundamental. No caso da discussão feita neste artigo, a escola de nível superior. Não há instrumentos ou conhecimentos novos e “revolucionários” que possam se *impor* à realidade histórica, como “salvação” para os problemas da classe. O que nos conduz a outro prerequisite: de uma educação centrada em conteúdos significativos, que possibilitem

¹³ Saviani faz uma síntese do significado histórico dessa busca por alternativas no campo educacional, tanto como alternativas políticas de atuação quanto de elaborar práticas educativas que se adequassem ao objetivo da transformação social. Ver Saviani (2003, cap. 6).

aos trabalhadores conhecerem e apreenderem o movimento histórico que os dispôs, na sociedade capitalista, como classe revolucionária potencial. Uma consciência histórica que, reconheça-se, não pode ser produzida apenas pela experiência de vida imediata dos trabalhadores, ainda que esta seja necessária.¹⁴

A educação dita formal, contudo, não parece esgotar os problemas mencionados.¹⁵ Objetivamente, segue movimento que a afasta dessa possibilidade. Os processos de esvaziamento sistemático e precarização das condições de trabalho, além da formação cada vez mais aligeirada, a escassa preparação dos professores e, sobretudo, a penetração da lógica do capital no campo educacional – com especial destaque para o ensino superior, indicam que as relações entre as estratégias de educação formal e outras alternativas educacionais estão sempre em movimento, tornando difíceis as pretensões de “esgotar” o problema. Se a escola, em todos os seus níveis, modalidades e etapas, deve ter um papel fundamental, é preciso antes de mais nada fortalecer as lutas em prol das garantias de certas condições mínimas, sem as quais nenhum potencial pode se tornar efetivo.

Considerações finais

Mais do que respostas, o momento enseja que novas questões sejam feitas. Não se trata de insistir na pergunta sobre o que a universidade (ou a educação superior) pode fazer *pelos* movimentos sociais e outras forças sociais organizadas para a transformação da sociedade brasileira. Feita, assim, friamente, a pergunta pode incorrer no equívoco de conceber a realidade como sendo algo pronto e acabado. Trata-se, diferentemente, da construção das condições objetivas para que essas *relações* se tornem possíveis. Assim, a

¹⁴ Há estudos que enfatizam o caráter pedagógico das próprias ações dos movimentos sociais populares, ou seja, do aprendizado que se adquire nos processos de luta (trabalho cooperado, assembleias, ocupações de terras etc.). Em nosso entender, este caráter é verdadeiro e necessário. Porém, não é suficiente para que se conclua pela dispensabilidade de processos educativos sistemáticos (formais), pela negação da escola. Entendemos que é na conjunção das muitas possibilidades abertas por esses processos pedagógicos e de aprendizado contínuo que reside a tarefa da educação. Antes do que *só organizar* as experiências de vida e de luta, ela deve servir para *desvelar* o que as experiências de vida concreta dos indivíduos no modo de produção capitalista ocultam. Sobre a forma como a relação entre educação e novas formas de organização do trabalho vem sendo apreendida, ver Novaes (2009). Como um problema a ser solucionado *no* processo e não *fora* dele, as questões pedagógicas e educacionais permanecem em aberto. A proposta de uma “pedagogia da autogestão” (Cf. WIRTH *et alli*, 2011, p. 214-6), embora permita avançar no debate, também parece insuficiente. Isto se deve ao fato de não oferecer o devido tratamento sobre *quem* é o indivíduo concreto (não apenas “empírico”) que é produzido socialmente e que se vê na condição de participar de processos como o das experiências autogestionárias atuais? Como ele é produzido historicamente? Como a escola participa e pode facilitar ou favorecer isso? Enfim, são muitas as perguntas a ampliar o debate.

¹⁵ Sobre isso, ver também IASI (2011, p. 129-30).

questão se inverte: como é que essas forças organizadas (inclusas as lutas pela educação pública no âmbito institucional) entendem que a educação superior deva se organizar para dar respostas ao problema da transformação social. Qual é, enfim, o grau de *controle social* que se deve exercer sobre tais instituições para que seu fim seja pensado no longo prazo, da emancipação dos trabalhadores e na superação do capital como regulador do conjunto das relações sociais.

As funções sociais das universidades e das IES em seu conjunto não estão inscritas na sua “essência”. Elas são históricas, produto da ação organizada de homens e mulheres concretos, sujeitos históricos das lutas sociais. Resultam, portanto, da síntese das lutas de classes em determinados períodos, daquilo que apontam como tendência. Se é verdade, como nos ensinou Marx n’*O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, que as tradições das gerações passadas oprimem “como um pesadelo o cérebro dos vivos” (1987-8, p. 07), também foi ele que nos mostrou que a história não está fechada, encerrada ou condenada a permanecer imutável. Apenas os sujeitos concretos dessas lutas podem modificar esse quadro, dar um novo sentido para o processo histórico. O fato de a sociedade burguesa ter estabelecido limites estreitos para a educação institucionalizada (escolar) não elimina o fato de que o devir histórico sempre repõe suas condições de existência. Repõe, portanto, as contradições historicamente postas entre o desenvolvimento capitalista (concentrador, desumano e produtor de iniquidades sociais crescentes) e as necessidades humanas dos homens reais, concretos.

Processo similar deve ocorrer com a educação institucionalizada. A escola se tornou a forma principal e dominante de educação com a sociedade burguesa (SAVIANI, 2003, p. 96). Com este “início”, digamos, pôs-se uma contradição: a necessidade de universalizar progressivamente a educação escolar, como uma demanda do desenvolvimento da sociedade capitalista. No capitalismo contemporâneo, entretanto, não se pode simplesmente reverter ou negar essa escola para as classes trabalhadoras. O que o capital faz, sem dúvida, é promover o esvaziamento e a precarização sistemáticos do espaço escolar, acompanhando a dinâmica de suas próprias necessidades, que, à exceção dos discursos, já não incluem a formação geral, nem o domínio dos conteúdos básicos dos conhecimentos historicamente acumulados para amplas maiorias.

Novas contradições são repostas. Eis um momento fundamental do processo de superação da ordem burguesa, o que revela os próprios limites dessa forma social. De fato, a nova educação só pode surgir “dos escombros da velha”, para lembrar novamente de Marx. Mas isso pressupõe o surgimento de um novo modo de organização social, um novo modo de produção das condições dessa existência. São também as necessidades educacionais

(contraditórias com as condições humanamente limitadas do modo de produção capitalista) postas pelos trabalhadores que forçarão essa reordenação ou ela não ocorrerá. Reside aí a possibilidade de uma nova educação. E o novo só pode ser produzido pelo proletariado, pelas novas forças sociais a empunhar o projeto histórico de superação do capital.

Como n’*O 18 Brumário* de Marx, diante de todo novo desafio histórico, as relações dadas sob um determinado modo de produção não podem senão se organizar para reproduzir o velho, como *farsa*. As contrarreformas da educação superior no Brasil dos anos 1990 e 2000 representam uma espécie de farsa face à *tragédia* das reformas da Ditadura. Vemos hoje o apelo último de uma sociedade que explicita seus próprios limites: para continuar a ser como tal, as forças conservadoras dessa sociedade precisam abrir mão de suas próprias conquistas sócio-históricas e culturais.

A universidade de hoje caminha para um completo autodestituir-se dos papéis outrora imprescindíveis para a emergência do capitalismo, mesmo com todas as limitações históricas da particularidade capitalista brasileira. Eis o futuro da universidade burguesa! Donde se pode compreender o porquê do apelo generalizado dos conservadores ao mito da educação como salvação de todos os problemas sociais. “Vangloriar” a educação é um modo fácil e conveniente de reconhecer sua desimportância. Não será por essa razão que a educação se tornou objeto de tamanho ‘apeço’ e ‘devoção’ de ilustres representantes do pensamento conservador – e da burguesia brasileira como um todo – que se apresentam agora como “amigos da escola”?

Deixada a seus próprios modos de funcionamento, cada vez mais restritos à reprodução do capitalismo dependente, a universidade se autodestruirá enquanto instituição produtora e transmissora do conhecimento novo. Para que a educação superior (e a educação como um todo) emerja, entretanto, sob novas formas, não basta *negar* as formas atuais. Esta atitude apenas revela uma concepção estática do conhecimento e do saber institucionalizado historicamente, como se a educação existente fosse *apenas* burguesa e não resultado permanente da síntese dialética (e múltipla) das determinações e forças sociais. Antes de qualquer coisa, é preciso que o movimento histórico *force* essa transformação, o que, repetimos, só pode ser realizado pelos indivíduos e classes concretos. Para atuar de forma consciente sobre a realidade, precisa conhecê-la, entender as forças que a movem, as contradições que a sedimentam, o movimento anteriormente percorrido e o apontamento de um novo sentido. Noutras palavras: necessita de conhecimento científico e consciência de classe, não podendo “brotar” naturalmente da *condição de classe* (ou das “experiências” de vida e de luta) do proletariado.

Não cabe à universidade se “estender” à sociedade – o que, vimos, não passa de um mito – para resolver seus problemas. Cabe às forças sociais interessadas na transformação social imporem às instituições de ensino e pesquisa suas necessidades, suas demandas. Isto é, colocarem-se na história. Há uma forma absolutamente ineficaz de se fazer isso: ‘cobrar’ da educação superior existentes tarefas “revolucionárias”, sem entender que o papel da educação não é o de *fazer a revolução*, mas de potencializar as contradições que dispõem as forças sociais a fazê-la. Trabalhar sobre a realidade concreta e não impor a ela novas “utopias”. Pensar numa educação atrelada a projetos político-educacionais para a emancipação humana não equivale, portanto, a “inventar” uma nova educação para substituir a velha. As críticas¹⁶ (não dialéticas) que, por um lado, negam em absoluto a educação dita formal, e/ou, por outro lado, assumem a *nova* educação como salvação para todos os problemas (assumindo-a no sentido genérico do trabalho como princípio educativo e não nas condições reais em que o trabalho se objetiva no modo de produção capitalista), não permitem avanços significativos na luta social.

O debate deve prosseguir. Com as reflexões, apenas iniciais, reunidas neste texto, temos a expectativa de ter dado uma pequena contribuição nesse sentido.

Referências:

FÁVERO, Maria de L. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 53-70.

IASI, Mauro L. Educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. *Universidade e Sociedade*, Distrito Federal, n. 48: 122-30. Jul. 2011.

LEHER, Roberto. Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria. In: **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 19-93.

LIMA FILHO, Paulo A. A mão e o sinete: notas introdutórias à questão do controle social na UFFS. In: BATISTA, E. e NOVAES, H. (Org.) **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6, 2011. p. 359-68.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. [trad. Leandro Konder]. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-8. p. 02-82.

¹⁶ Aqui, como noutros momentos do texto, exageramos propositalmente na referência a essas visões. É lícito dizer que elas não são homogêneas nem possuem as mesmas intenções. O objetivo é realçar algumas das características por elas apresentadas para que os temas em discussão (nosso intuito) apareçam de forma clara.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2002.

MINTO, Lalo W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>>.

_____. Reforma do Estado e política educacional: o contexto para a reforma curricular em tempos neoliberais. **Suplemento pedagógico APASE**. Ano IX, n. 24: 06-09, out. 2008. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2008/outubro/SuplemPedag_outubro.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2011.

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

NETTO, José P. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. In: MOTA, C. (Org.). **Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000)**: a grande transação. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000. p. 219-45.

NOVAES, Henrique T. A autogestão como magnífica escola: notas sobre a educação no trabalho associado. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 09 ago. 2011.

_____. Qual autogestão? In: _____. (Org.) **O retorno do caracol à sua concha**: alienação e desalienação em associações de trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 67-94.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TUMOLO, Paulo S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90: 239-65. Jan./Abr. 2005.

WIRTH, I., FRAGA, L. e NOVAES, H., Educação, trabalho e autogestão: limites e possibilidades da economia solidária. In: BATISTA, E. e NOVAES, H. (Org.) **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru, SP: Canal 6, 2011. p. 191-218.