



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

BRUNA BEATRIZ ALVES DE TEIVE E ARGOLLO

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

SÃO LUÍS – MA  
2024

BRUNA BEATRIZ ALVES DE TEIVE E ARGOLLO

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Monografia apresentada ao Curso em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de graduação em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Joana A. Coutinho.

Argollo, Bruna Beatriz Alves de Teive e

Algumas reflexões sobre a universidade brasileira / Bruna Beatriz Alves de Teive e Argollo. – São Luís, 2024.

59 p.

Trabalho de conclusão de curso (graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

Orientador/a: Joana Aparecida Coutinho.

1. Intelectualidade acadêmica.
  2. Universidade popular.
  3. Vestibulares.
  4. Think Tanks.
- I. Coutinho, Joana Aparecida.  
II. Universidade Federal do Maranhão. III. Título.

*“Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo.”*

*Olga Benario*

Em memória àqueles que dedicaram, dedicam e dedicarão suas vidas à árdua luta por um mundo melhor, mais justo e humano.

## AGRADECIMENTOS

Certa vez, escutei que viver é a experiência mais coletiva que podemos ter e compactuo com esta afirmação: tudo que somos e tudo que podemos almejar ser perpassa, inevitavelmente, pela contribuição, direta ou indireta, de outras pessoas. Este trabalho, por exemplo, é produto não apenas do acúmulo de conhecimento humano de séculos, como também é o aporte das pessoas que fazem parte do meu cotidiano e que passam, por muitas vezes, imperceptíveis. Ele só foi possível porque encontrei apoio nos ombros de pessoas igualmente grandiosas...

Assim sendo, direciono meus agradecimentos à minha família: avós, tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, minha irmã, meu padrinho, minha madrinha, aos meus parentes mais longínquos e, em especial, aos meus pais Maria Joaquina e André Luiz que, apesar de nem sempre estarem disponíveis à conversa, sempre me deram apoio, principalmente financeiro, e se orgulharam de mim, possibilitando o meu caminhar acadêmico.

Às minhas amizades verdadeiras, especialmente à Maria Luiza, Jurandi Vicente, Talita Fernandes, Giuliana Alves, Yruama Camila e Danna Jhenifer por serem inspirações, estarem ao meu lado tanto em meu processo de formação, quanto nos meus momentos difíceis em relação à minha vida pessoal. Obrigada por trazerem leveza...

Aos meus camaradas da União Juventude Rebelião (UJR) e às companheiras do Movimento de Mulheres Olga Benario, que me ensinaram na prática o real significado de camaradagem, companheirismo e disciplina – com ênfase ao meu camarada e amigo John Alencar – além de me proporcionarem momentos e experiências inesquecíveis.

A todos os profissionais de saúde que cuidaram do meu corpo e mente neste período tão exaustivo, principalmente ao psicoterapeuta Nilson Francisco, por me acompanhar e prezar pelo meu bem-estar por mais de cinco anos e à médica psiquiatra Bárbara Cordeiro por ser um verdadeiro anjo em minha vida.

A todos os professores que passaram pelo meu processo de formação sendo compreensíveis e empáticos com minhas condições delicadas, com solenidade à Célia Motta, minha primeira e tão memorável professora de Ciência Política, que me fez apaixonar pela área, e Marta Maciel, minha eterna professora de filosofia e amiga querida, que me proporcionou enxergar o mundo sob um novo olhar.

À minha professora orientadora Joana Coutinho, pelo apoio emocional e intelectual, por me encorajar em meu tema, por tecer críticas justas, bem colocadas, além de correções necessárias ao meu trabalho.

À banca examinadora aqui presente pela disponibilidade e dedicação ao meu trabalho.

Agradecimento especial ao meu melhor amigo, à personificação dos meus sentimentos mais puros: Douglas Ribeiro, por dar sentido à minha vida e me incentivar em meu processo de autoconhecimento. Sem ele, digo com muita tranquilidade e clareza, este momento não seria possível. Agradeço por estar no lugar certo, na hora certa, por ser minha fortaleza e fazer parte dos meus sonhos. Eu te amo mais que tudo! Obrigada sempre!

E por último, ousando dizer mais importante, agradeço a mim mesma por, apesar de todas as adversidades, nunca desisti de mim. Agradeço a mim mesma por me esforçar diariamente para ser a melhor versão que consigo e por ser a melhor companhia que eu poderia ter.

A todos, todas, a mim e a todas as forças que regem este universo e que me permitiram estar aqui, muito obrigada.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o percurso da universidade contemporânea brasileira nas últimas décadas, perpassando pelo cenário latino-americano e estadunidense. As pesquisas bibliográficas que deram corpo a este trabalho, têm como base autores, professores de diversas áreas e instituições que dedicaram e dedicam incessantemente seus estudos à história, ao diagnóstico atual e os possíveis rumos da instituição.

Embora a maior atenção seja dedicada aos contemporâneos, *clássicos* dos estudos da realidade sociopolítica brasileira e latino-americana como Álvaro Vieira Pinto, Ruy Mauro Marini, Darcy Ribeiro e José Carlos Mariátegui, além dos grandes estudiosos do tema, Antonio Gramsci e Max Weber, não foram ignorados.

Por fim, há breves críticas aos vestibulares e às instituições *think tanks*, além de considerações sobre razão acadêmica e democracia.

**Palavras-chaves:** intelectualidade acadêmica; universidade popular; vestibulares; *think tanks*.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the course of the Brazilian contemporary university in recent decades, passing through the Latin American and American scenario. The bibliographical research that embodied this book is based on authors, professors from different areas and institutions who have dedicated and continue to dedicate their studies to history, the actual diagnosis and the possible directions of the institution.

Although most attention is dedicated to contemporaries, classics in studies of Brazilian and Latin American sociopolitical reality such as Álvaro Vieira Pinto, Ruy Mauro Marini, Darcy Ribeiro and José Carlos Mariátegui, in addition to the great scholars of the topic, Antonio Gramsci and Max Weber, weren't ignored.

Finally, there are brief criticisms of college entrance exams and *think tank* institutions, as well as considerations about academic reason and democracy.

**Keywords:** academic intellectuality; popular university; vestibular; *think tanks*.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO .....  | 10        |
| <b>1. INTELLECTUAIS ORGÂNICOS E TRADICIONAIS: UMA LEITURA GRAMSCIANA .....</b>              | <b>15</b> |
| <b>1.1. O INTELLECTUAL APOLÍTICO .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>1.2. A NEUTRALIDADE MORAL NAS CIÊNCIAS SOCIAIS .....</b>                                 | <b>19</b> |
| <b>2. UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INTELLECTUAL .....</b>                                      | <b>23</b> |
| <b>2.1. UNIVERSIDADE E POLÍTICA .....</b>   | <b>27</b> |
| <b>3. UNIVERSIDADE E PROJETOS DE EDUCAÇÃO: POPULAR E LIBERAL .....</b>                      | <b>30</b> |
| <b>3.1 REFORMA DE CÓRDOBA E DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....</b>                           | <b>38</b> |
| <b>3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>  | <b>40</b> |
| <b>3.3 PROJETOS EDUCACIONAIS LIBERAIS.....</b>  | <b>42</b> |
| <b>3.3.1 VESTIBULARES: NECESSÁRIOS OU DESCARTÁVEIS?.....</b>                                | <b>42</b> |
| <b>3.3.2 THINK TANKS: UMA “ALTERNATIVA INOVADORA” À FORMAÇÃO SUPERIOR TRADICIONAL?.....</b> | <b>46</b> |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 51        |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 55        |

## INTRODUÇÃO

Em momento algum nos iludimos pensando que o processo de escrita não seria doloroso, árduo e, por vezes, frustrante... Mas, mesmo já esperando dificuldades, surpreendemo-nos com o nível delas: as dores no corpo causadas pelas longas horas de trabalho; a meticulosa escolha de cada palavra para dar beleza à escrita, porém sem parecer pedante, e conseguir transmitir a ideia de maneira assertiva; e, claro, a frustração que veio com o resultado nem sempre satisfatório de tentar conciliar vida pessoal/estudo/trabalho e com o exercício da autocrítica – este sendo, sem dúvidas, o maior impasse.

Ademais, aprendemos e muito! E não nos referimos unicamente ao tema aqui colocado, mas também aprendemos a nos reconhecer em nossos erros, acertos e limitações (buscando transgredi-las). Amadurecemos como cientistas, pesquisadores e como pessoas, tentando abandonar a soberba e prepotência juvenil – como diria o *rapper* brasileiro Edgar, “fora das mesas e cadeiras, paredes e lousas / eu aprendi muito mais quando eu calei meu ego”, fizemos disso nosso *mantra* e assim prosseguimos. Nesse processo de amadurecimento, foi-nos exigido correções e mais esclarecimentos sobre o tema que escolhemos abordar – estes norteados pelas perguntas basilares “como chegamos a este tema?” e “por que é importante discuti-lo no âmbito das Ciências Sociais?”

Sabe-se que as Ciências Sociais, principalmente a Sociologia e a Antropologia, debruçam-se, atualmente, em temáticas mais voltadas a estudo de pautas sociais como: feministas, étnico-raciais, etc., comumente chamadas de identitárias e isso não é demérito algum. Porém o estudo destas pautas, que no começo de nossa jornada nos enchia os olhos, foi, gradativamente, dando espaço para a curiosidade acerca da intelectualidade por trás delas. “Quem as formam? Quem as propagam? Quem as financiam?” Essas foram as nossas perguntas que nortearam o início da pesquisa e escrita.

Creemos que discutir a intelectualidade, os intelectuais e o conhecimento dentro das Ciências Sociais é muito mais que redescobrir um passado muitas vezes “esquecido” (leia-se, negligenciado) pela própria academia, porém é também debater os rumos desta e apresentar alternativas comprometidas com a materialidade da sociedade brasileira. E assim deixamos o terreno fertilizado para florescer o debate sobre os projetos de educação popular que aqui se inicia – esta não era nossa ambição primária, mas nos foi aconselhada, assertivamente, por nossa orientação.

Com isto, torna-se possível dizer que é notório àqueles que têm olhares mais atentos e memórias mais vívidas ou que, simplesmente, debruçam-se sobre os estudos, que o desmanche

do ensino superior brasileiro se tornou um projeto sistemático de dominação subserviente à burguesia nacional, como nem sempre fora, mas também cada vez mais servil à burguesia internacional, abandonando de vez seu ambicioso projeto de soberania educacional frente ao imperialismo que outrora se fizera presente.

As palavras de ordem, como “educação não é gasto, é investimento” e “educação não é esmola”, que inundam os seios dos *campi* de todo país, transbordando para as ruas dos principais centros em manifestações estudantis, desvenda o caráter classista destes ao exigirem universidades públicas, gratuitas e de qualidade e são de inquestionável relevância. Entretanto, o questionamento que cabe aqui ser feito é: são elas suficientes? Adiantamo-nos, não! Nelas não necessariamente estão inclusos os ideais de descolonização do saber acadêmico, tampouco um projeto de uma universidade verdadeiramente livre – tanto para o corpo docente, quanto para o discente – e popular – que atenda as reais necessidades daqueles que compõem a maior parcela da população. Pelo contrário, a “americanização” universitária prossegue sem encontrar muitas barreiras.

O jargão das universidades socialmente referenciadas também caducou, encontrou seu limite e esgotou-se, mas até ele deve ser posto em xeque: ora, socialmente referenciada por quem?

As universidades públicas brasileiras, atendendo às exigências descidas do Norte, abdicaram do seu papel social e político de serem os principais centros de produção de conhecimento e pensamento crítico de nossa sociedade – peças essenciais para a superação do *status* de dependência e subdesenvolvimento que poderia rumar a uma revolução nacional – e se curvaram à mísera conduta de oferecer de bandeja às empresas privadas nacionais e multinacionais mão-de-obra hiperqualificada. Não nos iludamos: Só uma revolução social é capaz de salvar a educação, mas a *Máxima Casa do Saber* brasileira não faz mais jus ao título conquistado.

As produções científica e tecnológica de nossas universidades seguem, sem hesitar, o roteiro descrito àqueles países que estão na periferia capitalista, tendo como objetivo a criação de exército de reserva, culminando no carreirismo acadêmico como principal, quiçá única, finalidade e no aprofundamento das desigualdades hierárquicas e de poder dentro e fora dos muros universitários. Distante se passa da ambição de construir tecnologias e desenvolver conhecimento científico que, genuinamente, rumariam à superação da dependência político-econômica e sociocultural históricas.

Fazemos questão de nos distanciar da ideia de glorificação saudosista do passado recente, todavia é inegável o contraste atual com o cenário vivido há 50, 60 ou até mesmo 70

anos, em que o avanço das Ciências Sociais em toda América Latina é explícito, tornando, por conseguinte, mais enriquecido o campo da literatura econômica, política, historiográfica, sociológica e antropológica.

Para um dos grandes nomes das Ciências Sociais brasileiras e latino-americanas, Ruy Mauro Marini (1973) a ascensão destas se deve por diversos fatores, dentre eles a instabilidade da vida sociopolítica e econômica em meio às ditaduras militarizadas que se alastraram em vários países do território latino-americano<sup>1</sup>. Este se tornou o terreno fértil para o desabrochar desta área científica tão subestimada e precarizada.

Temas centrais como desenvolvimento e subdesenvolvimento – ou, melhor, o *desenvolvimento do subdesenvolvimento* (Marini, 1968) –, tornaram-se a coluna dorsal das Ciências Sociais em nosso país no pré-64. Estes [temas] infelizmente não viram espaço para proceder no período de redemocratização brasileira, prosperando, assim, o colonialismo cultural e a miséria intelectual e ideológica dentro de nossas universidades (Rampinelli, 2011).

O academicismo, juntamente com toda sua pobreza, subserviência e esnobismo de classe, canta vitória há décadas. Precisamos entendê-lo como a forma de alienação predominante nas universidades e, para tal, faz-se necessário identificar o que é o academicismo e quem é o acadêmico. Aqui encontraremos mais uma molécula crítica a este *modus operandi* que vigora nas instituições de ensino superior de todo país, com a pretensão de superar os academicistas e resgatar os bons e velhos intelectuais críticos.

Ressaltamos, então, que nosso objeto de estudo é a própria universidade e os projetos de educação para ela, sendo nossa hipótese principal a falta de um projeto claro e efetivamente democratizador, pois não há um projeto de nação que caminhe para o mesmo rumo. Em contrapartida, há projetos liberais, privatizadores e de destruição da universidade – que se apresentam como solução para o subfinanciamento e sucateamento crônico presente nos últimos governos – operando a todo vapor e será isso que trataremos neste trabalho.

Tal objetivo não fora fácil de alcançar e, sejamos honestos, nem foi atingido em sua plenitude. O método de investigação aqui utilizado, revisão bibliográfica, mesmo com suas limitações, tornou-se bastante eficaz para o caminhar e desenvolvimento da pesquisa. Porém, com todas as dificuldades encontradas – monetárias, cronológicas ou, simplesmente, infortúnios do destino –, podemos afirmar sem medo de precipitações que o que foi possível fazer com o material que havia disponível, foi feito e disso nos orgulhamos. Nos orgulhamos também por em nenhum momento termos recorrido aos falsos atalhos sedutores propostos pelas

---

<sup>1</sup>Ver MARINI, Ruy M. **Dialética da dependência**, 1973. In.: STEDILE, João P.; TRASPADINI, Roberta. **Ruy Mauro Marini: Vida e obra**. São Paulo, Ed. Expressão Popular, 2005.

diversas Inteligências Artificiais disponíveis na *internet*: apesar de, por ora, o desgaste mental e o bloqueio criativo pesar, não nos rendemos a estes paliativos tão nocivos e enganosos.

Visando responder às questões que basearam o início da nossa pesquisa, a construção da lógica deste trabalho se propõe partir do campo mais teórico ao mais prático, palpável e observável. Logo, em nosso primeiro capítulo intitulado **Intelectuais tradicionais e orgânicos: uma leitura gramsciana**, encontramos não apenas um estudo acerca das reflexões filosóficas gramscianas sobre a edificação da intelectualidade humana, como também, nos subcapítulos, podemos nos deparar com observações sobre a criticidade intelectual no meio educacional e político, a desmistificação do intelectual apolítico, além da apropriação do pensamento weberiano para a promoção do debate sobre a neutralidade, no campo moral, dentro das Ciências Sociais.

No segundo capítulo, **Universidade e a formação dos intelectuais**, adentramo-nos, de forma generalista, no âmbito da formação intelectual dentro das Universidades. Conceitos de Sociedade e Democracia também são abordados e desenvolvidos.

Por sua vez, no subcapítulo da seção anterior, **Universidade e política**, apropriamo-nos de Darcy Ribeiro para dar corpo à crítica aos governos que não têm projetos verdadeiramente democratizadores de universidade e que, além disto, atuam como vassalos das exigências que vêm do centro do capitalismo.

Já em **Universidade e projetos de educação: popular e liberal**, o terceiro capítulo deste trabalho, encontraremos, além de críticas aos modelos educacionais liberais e neoliberais, tal qual o Ensino à Distância (EAD) e considerações sobre projetos de educação universitária com intuito claramente democratizadores, como Educação *do* Campo, e exemplo prático de reforma universitária que obteve êxito dentro do contexto Latino-americano, vide a Reforma da Universidade de Córdoba. Nesta mesma seção, convidamos o leitor à reflexão e produção de questionamentos sobre a real importância e necessidade de vestibulares, desvendando o negócio altamente lucrativo e rentável por trás desta ótica meritocrática de adesão ao ensino superior. Fazemos, também, o ganancioso questionamento sobre a proposta de *think tanks* – que possuem, em sua maioria, “lupas” epistemológicas e ideológicas voltadas unicamente para os EUA e os países centrais – substituírem um curso de graduação “tradicional” ou até mesmo um mestrado ou doutorado.

Finalizamos a presente pesquisa mostrando que ainda há muito chão a se trilhar: em nossas **Considerações Finais**, apontamos uma breve denúncia à alienação educacional acadêmica e, além de propormos uma possibilidade de saída para os problemas aqui postos à

luz, abrimos margem para pesquisas e trabalhos futuros àqueles que desejam se aventurar neste campo.

Juntamente das igrejas e os meios de comunicação, as universidades são utilizadas como as principais ferramentas alienantes do povo (Althusser, 1970)<sup>2</sup>. Mas, obviamente, isso não significa que não há esforço ativo da superação desta realidade dentro delas. Este trabalho é a prova disto.

---

<sup>2</sup> Ver ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Graal, Rio de Janeiro, 2010.

## 1. INTELLECTUAIS ORGÂNICOS E TRADICIONAIS: UMA LEITURA GRAMSCIANA

*Quais são os limites “máximos” da acepção de “intelectual”? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais? – Antonio Gramsci.*

Apropriamo-nos de Gramsci para desenvolver uma reflexão acerca da definição e do papel sociopolítico dos intelectuais tradicional e orgânico.

Poderíamos resumir ambas categorias na diferenciação: intelectuais tradicionais são os intelectuais da ordem, os que pensam pela classe dominante; enquanto os orgânicos são os intelectuais que pensam pela classe subalterna, independentemente de serem oriundos dela ou não. Porém, esta seria uma análise muito superficial e simplista que merece ser esmiuçada em seus pormenores para melhor compreensão.

Ao longo dos *Cadernos do cárcere* (1910-1926), Gramsci se debruça sobre diversas questões, inclusive da intelectualidade, organização cultural e educação. No 12º caderno (1932)<sup>3</sup>, intitulado *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, a questão intelectual começa a ser debatida com duas interrogações: a primeira, se os intelectuais constituem ou não um grupo social independente e autônomo ou se cada esfera social possui sua própria categoria de intelectuais; e a segunda, o autor se indaga como deve se dar a definição dos limites “máximos” da acepção de “intelectual”.

Acerca da primeira questão colocada, o autor explicita que cada grupo social, sendo originária de funções essenciais no mundo econômico, cria a si própria, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais. Estas lhes darão, além de homogeneidade, consciência da própria função em diversos âmbitos da vida pública, social e política (Gramsci, 1991).

O que Gramsci afirma é que todo grupo social necessita da criação de intelectuais para a legitimação de sua posição de classe. É nesse sentido que “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito” etc. (Duriguetto, 2014, p. 18).

Não apenas de uma nova cultura e direito que os favoreçam, mas também uma nova economia e novo Estado, se assim necessário for. É nesse contexto que a expressão “intelectuais orgânicos” ganha corpo, mesmo que não citada diretamente, pois cada nova criação orgânica de classe de seus intelectuais, gera e elabora consigo seu desenvolvimento progressivo (Duriguetto, 2014). Contudo, em sua maioria, estes intelectuais são “especializações de

---

<sup>3</sup> Ver GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 2: Os intelectuais. Os princípios educativos. Jornalismo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz” (Gramsci, 1991, p. 4).

Sob essa mesma perspectiva, Gramsci irá definir os “intelectuais tradicionais” como uma intelectualidade vinculada a grupos socioeconômicos dominantes em contextos históricos diversos.

Cada grupo social “essencial”, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos até a história que se desenrolou até nossos dias – categorias de intelectuais preexistentes, na quais apareciam, aliás, como representantes de uma comunidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizam durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da benevolência, da assistência, etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária (...). (Gramsci, 1991, p. 5).

Contudo, não apenas os eclesiásticos compõem a categoria de intelectuais tradicionais, na realidade tal categoria é formada por várias outras subcategorias que disputam entre si os interesses e privilégios eclesiásticos: estas são formadas por cientistas, teóricos, filósofos, etc. que possuem estreita relação com o absolutismo. Na perspectiva gramsciana, essa gama de intelectuais tradicionais põe a si mesmos como independentes e autônomos da classe social dominante e o que estrutura tal argumentação é que estes intelectuais possuem uma qualificação resultante da continuidade histórica. Porém, nada mais idealista, pois, como veremos mais adiante e como o próprio Gramsci coloca, não há como haver esse desvinculo na materialidade: com esta reflexão sobre a organicidade da relação que, tanto os intelectuais tradicionais, quanto os orgânicos, têm com a produção material e os interesses de classes na qual estão vinculados, o autor explicita sua visão acerca da definição de intelectuais, em outras palavras, o cerne desta reflexão contida na primeira questão é abarcada com a resposta que Gramsci oferece à segunda (Duriguetto, 2014).

Com a primeira questão sanada, retornamos à segunda: um marxista, um comunista, questiona-se sobre a possibilidade de definição de um critério para categorizar a variedade de atividades intelectuais e também com o propósito de distingui-las dos demais agrupamentos sociais (Duriguetto, 2014). Ora, a definição de intelectual não é cristalizada, tampouco está inscrita no caráter intrínseco do *ser* intelectual. Logo, tendo isto posto como verdade, Gramsci não considera, de nenhuma maneira, os intelectuais como uma casta separada, abstrata e independente da materialidade que a compõe.

Aliás, o autor já afirmava em seus manuscritos que

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim

para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Gramsci, 1991, p. 8).

Isto é, podemos afirmar sem timidez que o capitalismo com seu avanço desordenado e sua sede insaciável por progresso tenta nos castrar desta característica humanizadora para nos reduzir a apenas operários, indignos de pensar e agir. O intuito aqui não é debater sobre a indústria cultural e afins, pois este [debate] precisa de seu próprio espaço, porém vale ressaltar que as ferramentas alienantes estão cada vez mais sofisticadas: nosso tempo livre não nos pertence mais, ele está altamente poluído de propagandas e ideologias anti-povo em tudo que assistimos, ouvimos, lemos ou consumimos no geral. E o meio educacional não se encontra distante disto: o ensino também pode ser utilizado, paradoxalmente, como instrumento de alienação.

Sob a perspectiva capitalista, a universidade ocupa, indiscutivelmente, uma posição de aparelho de proliferação da ideologia burguesa. Não havendo conhecimento neutro, em especial dentro do âmbito das Ciências Humanas, o ensino não só pode como cumpre seu papel de subserviência àqueles que detém o poder político e econômico sobre ele que utilizam de artefatos (muitos considerados pseudocientíficos) como, por exemplo, o revisionismo histórico vulgar, para falsear fatos e disseminar desinformação.

Com esses artefatos travestidos de ciência dentro da academia, podemos observar o crescente fenômeno de “quimeras” ideológicas como a tese do nazifascismo de esquerda.

Conforme esta análise, podemos concluir que o conhecimento adquirido dentro do ambiente acadêmico também pode ser um aparelho desinformador e propagador de *fake news* com claro viés ideológico burguês, como averiguarmos à frente.

## 1.1. O INTELLECTUAL APOLÍTICO

Logo na introdução de sua conferência em Melbourne Town Hall, na Austrália, no ano de 2001, Edward Said levanta a questão de que os intelectuais – o autor inclui também os escritores, pois, para ele, apesar de origens históricas distintas, fazem parte um do outro<sup>4</sup> – poderiam ou não ser denominados de apolíticos e, se a resposta fosse afirmativa, como e em qual grau.

Said expressa que, paradoxalmente, a tensão entre a individualidade do intelectual e o domínio do político/público, expandiu-se “a ponto de se tornar virtualmente sem limites.” (Said, 2004, p. 25). Aprofundando-se nos questionamentos, o autor pergunta, indiretamente, se ser

---

<sup>4</sup> Ver SAID, Edward W. **O papel público de escritores e intelectuais**. In: MORAES, Denis. **Combates e utopias: os intelectuais num mundo de crise**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2004, p. 32.

apolítico torna o intelectual mais culto. Contudo, podemos concluir que a resposta para tal pergunta é negativa.

Contudo, apesar do grande número de livros e artigos dizendo que os intelectuais não existem mais e que o fim da Guerra Fria, a abertura principal das universidades americanas a legião de escritores e de intelectuais, a era da especialização e a comercialização e mercadização de todas as coisas na economia recém-globalizada simplesmente liquidaram a noção antiga e um tanto romântico-heróica do escritor-intelectual solitário (...), parece existir ainda muita vida nas ideias e nas práticas dos escritores-intelectuais que lidam com a esfera pública e são em grande medida um componente dela. Não haveria discussões dessa ordem se não fosse esse o caso. (Said, 2001, p. 26-27).

No cenário social estadunidense, a palavra “intelectual” é bem menos utilizada que nas produções árabes, francesas e inglesas, por exemplo, e um dos motivos que podem ser especulados é que, tanto o profissionalismo, quanto a especialização apresentam muito mais a norma para o fazer intelectual que o feitas nas sociedades citadas anteriormente. Tal culto à especialização vigora triunfalmente nos EUA: este, repleto de intelectuais que trabalham de maneira árdua e ocupando os mais diversos âmbitos empregatícios, como imprensa e espaços cibernéticos, atuam, em sua maioria, para efusão de questões políticas e de governo, contra ou a favor, mas sempre seguindo as normas do mercado ditadas.

O Estado burguês, tanto no centro quanto na periferia capitalista, possui dono – e, como o próprio nome sugere, não é o povo. Este dono, obviamente, opera a favor da manutenção e reprodução do *modus operandi* que lhe favorece. Com isso, é uma grande e risível ilusão crer que o papel social destes intelectuais está liberto das amarras ideológicas daqueles que os financiam.

Numa sociedade subserviente à ditadura do capital – como a nossa –, qual o real papel do intelectual apolítico para o crescimento e desabrochar de uma filosofia, arte e ciência contribuinte ao desenvolvimento humano? Podemos afirmar, sem hesitar, que, na melhor das hipóteses, nenhum.

Odeio os indiferentes. Creio, como Federico Hebbel, que “viver quer dizer tomar partido”. Não podem existir os que são apenas homens, estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo dos inovadores, é a matéria inerte na qual afundam rapidamente os entusiasmos mais esplêndidos, é o pântano que cerca a velha cidade e a defende melhor que as mais rígidas muralhas, melhor que o peito dos seus guerreiros, porque envolve em seus vórtices lodosos os agressores, dizimando-os e desencorajando-os até que desistam do empreendimento heroico. (Gramsci, 2020, p. 29).

Antonio Gramsci, em seus escritos de 1917, não poupou adjetivos para expressar seu ódio aos indiferentes e apartidários. E não por menos: a passividade fatalista e a irritante posição absenteísta endossada por estes está longe de ser uma mera inocente posição frente à realidade

latente, é também um posicionamento político que, muitas das vezes, favorece os alçozes desta sociedade de classes. Logo, pode-se afirmar que os indiferentes e apartidários, ao assim se fazerem, acreditando estar tomando uma posição totalmente apolítica, enganam-se vergonhosamente por estarem, na realidade, fazendo literalmente o oposto.

A posição apolítica, na materialidade, não se concretiza, pois apolítico é político! E a isenção não é uma opção real, mas sim integrantes das relações sociais estabelecidas pelo tempo histórico.

## 1.2. A NEUTRALIDADE MORAL NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

*“A ideologia mais difícil de ser combatida é aquela que se apresenta como não-ideológica.” – Angélica Lovatto.<sup>5</sup>*

Como citado na subseção anterior, a neutralidade, que é tão cultuada nas ciências naturais e exatas e suas tecnologias como o modelo de atuação a ser seguido por todas as demais ciências.

Com isto, “a neutralidade implícita na tese de que a ciência é – ou não é – neutra é evidentemente uma neutralidade em relação a valores.” (Oliveira, 2008, p. 97). Isso se faz verdade quando, em muitos momentos, a ciência lida como digna de ser chamada como tal, é aquela que “não possui valores”.

Os valores neste contexto são os valores sociais, definidos como aqueles que podem variar de cultura para cultura, de época para época, ao longo da história de cada cultura, e de grupo social para grupo social, nas sociedades marcadas por contradições internas. Já nesse nível de generalidade podem ser indicadas duas implicações fundamentais da tese. Ao isolar a ciência da esfera valorativa, a tese da neutralidade, primeiro, coloca a ciência fora do alcance de questionamentos em termos de valores sociais – sendo essa a implicação mais relevante do ponto de vista interno à cultura ocidental – e, segundo, permite que a ciência seja posta como um valor universal – o que é relevante especialmente no que se refere às relações da cultura ocidental com outras culturas. (Oliveira, 2008, p. 98).

Ora, é consenso entre boa parte dos cientistas das áreas das ciências humanas, sociais e econômicas e, até mesmo, das naturais e matemáticas que estas não podem operar dentro das normas e limitações estabelecidas por outras, todavia isso não deve (ou não deveria) dar a elas a má fama de infundáveis.

O entendimento positivista da história humana e, sobretudo, da forma epistemológica de produção de conhecimento, a ciência é vista como a linha de chegada que todos os outros

---

<sup>5</sup> Conferência da 2ª edição do curso de aperfeiçoamento “Movimento sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico”, ministrado em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pFDggQFvgYA>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

meios de se conhecer o real e irreal, o material e imaterial, inevitavelmente chegarão. Não nos debruçaremos muito sobre este debate, contudo, as outras formas de conhecer e de se estar no mundo, que transgredem os limites científicos, também possuem valor e precisam ser resgatadas do esquecimento compulsório.

Ademais, as teses da neutralidade<sup>6</sup>, se por um lado livra a ciência de valores socialmente impostos, por outro atribuem novos [valores]. Aqui deve-se levar em consideração que a neutralidade não é algo simplesmente dado, “mas corresponde a uma aspiração da ciência, que envolve esforço para que se realize.” (Oliveira, 2008, p. 98).

Porém, para pelo senso comum a ideia de que é sim possível fazer ciência neutra, imparcial e, principalmente, não-ideológica – concebendo ideologia, de forma minimamente equivocada, como falsa consciência, unicamente. Este espectro é, principalmente, difundido por diversos setores da direita – a acadêmica, jornalística/midiática, empresarial, etc. – colocando a si própria como a verdade a ser alcançada em oposição à “mentira da esquerda ideológica”.

Tal dicotomia entre ciência e ideologia já fora superada por vários pensadores, principalmente os de tradição marxista, como György Lukács (1990) ao declarar como tese burguesa o entendimento da ciência em contraposição a ideologia. Ideologia, para Lukács, mantém uma relação dialética com o fazer científico: “se as ideias são ou não reflexos corretos da realidade, se e em que medida correspondem ao real, é uma questão que em nada interfere no fato de exercerem uma função ontológica na reprodução social.” (Lessa, 2001, p. 98).

Oscar Varsavsky, em sua obra *Ciencia, política y científicismo* (2018), nos chama atenção para duas principais características negativas da comunidade científica latino-americana: o mimetismo e o científicismo que, em linhas gerais, representam “a influência de elementos ideológicos nas atividades científicas (e, por extensão, nas atividades tecnológicas) se faz presente, segundo Varsavsky (1976), na seleção dos temas a serem pesquisados”. (Novaes, 2012, p. 200). “A missão do cientista rebelde é estudar com toda seriedade e usando todas as armas da ciência, os problemas de mudanças de sistema social, em todas as etapas e em todos os aspectos, teórico e prático. Isto é fazer “ciência politizada”.” (Varsavsky, 2018, p. 15, tradução própria). Logo, a ciência não está livre de disputa política (!) e deve ser constantemente reconquistada.

---

<sup>6</sup> Consistem nas temática: ciência neutra, pois tem o interesse de desenvolver conhecimento com o fim em si mesmo; metodológica: ciência neutra, pois seu proceder está de acordo com o método científico racional; e factual: ciência neutra, pois não possui juízo de valor.

Com o propósito de esmiuçar mais o assunto, afinando-o para o campo das Ciências Sociais, em sua obra *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica* (1989), Max Weber tece ferrenhas e nada ignoráveis críticas à burocracia estatal dentro da academia – que limita o caminhar crítico e o fazer científico –, além de se debruçar sobre carência intelectual dos medíocres submissos<sup>7</sup> que, para ele, não têm muito a oferecer.

No texto *O sentido da “neutralidade axiológica” em Ciências Sociais e econômicas*, Weber esclarece que, para melhor análise, referiu-se ao termo "avaliação" no sentido de “juízos de valor práticos quanto ao caráter insatisfatório ou satisfatório de fenômenos sujeitos a nossa influência.” (Weber, 1989, p. 120). Com isto,

Uma vez que se admita a declaração de avaliações em preleções na universidade, a alegação de que o professor universitário deveria ser totalmente destituído de "paixão" e de que deveria evitar todos os assuntos que ameaçasse introduzir emoção nas controvérsias é uma opinião estreita e burocrática que todo professor de espírito independente deve repudiar. (Weber, 1989, p. 121).

Estreita, burocrática e burguesa: estes são os melhores adjetivos que exprimem a opinião de que o professor universitário deve ser destituído da sua individualidade no exercício de sua profissão – ainda que este último [adjetivo] não tenha sido adicionado por Weber e o autor estabelece críticas válidas e atuais.

No que concerne à liberdade de cátedra do professor universitário e o livre pensar do aluno, afirma Weber:

Para defender essa posição, não é preciso ter a opinião de que todos deveriam tornar-se, o quanto possível, um “especialista” puro. Ao contrário, pode-se adotá-la por não se desejar ver as decisões pessoais mais profundas e essenciais que alguém deva tomar, relativamente à própria vida, serem tratadas exatamente como se fossem a mesma coisa que uma formação especializada. Pode-se assumir essa posição, por mais elevado que seja o julgamento que se faça do significado da formação especializada, não só em prol da formação intelectual geral mas, indiretamente, também em prol da autodisciplina e da atitude ética do jovem. Outra razão para assumir essa posição é não se desejar ver o estudante tão influenciado pelas sugestões do professor, a ponto de ser impedido de resolver os próprios problemas de conformidade com os ditames de sua consciência. (Weber, 1989, p. 123).

No excerto, é possível compreender que, para o autor, a passividade de pensamento e atuação não é algo desejável, tampouco aplicável, tanto corpo o docente, quanto para o corpo discente, caso estes estejam verdadeiramente comprometidos em produzir conhecimento e ciência. O livre pensar deve ser estimulado aos alunos e não castrado por aqueles que são academicamente superiores.

No que diz respeito a posição político-ideológica dos professores que compõem o corpo docente, Weber se demonstra favorável a admissão de professores marxistas, socialistas e

---

<sup>7</sup> Weber refere-se aos professores universitários. A crítica continua atual.

anarquistas e todos aqueles que contestam a forma de fazer o saber acadêmico, opondo-se à boa parcela da comunidade acadêmica da época, pois, para ele, “a dúvida mais fundamental é fonte de conhecimento”. (Weber, 1989, p. 130). Numa visão democrática, mesmo liberal, a diversidade de conhecimento é um dos aspectos para enriquecê-lo.

E, apropriando-nos de Weber mais uma vez, concluimos que, para o autor, as Ciências Sociais, ao contrário das ciências duras, não podem ser totalmente objetivadas, pois há subjetividade na escolha do pesquisador acerca do que será pesquisado, além de que deve haver o combate assertivo à falsa opinião amplamente difundida de que é possível atingir a objetividade e a neutralidade científica através do confronto avaliativo entre elas e que o “meio-termo” não apenas é cientificamente indemonstrável quanto as avaliações “mais extremadas”, que no meio avaliativo, é também, no mínimo, o menos equivocado e inoperante.

## 2. UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INTELECTUAL

*“Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” – Antonio Gramsci.*

O que podemos extrair do excerto apresentado, para dar início a esta seção, é que nenhuma atividade laboral humana, seja ela a mais mecânica possível, é destituída de uma elaboração intelectual. “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.” (Gramsci, 1991, p. 7). Assim, conclui-se que o homem não se resume à profissão que exerce, pois, para além dela, há uma personalidade filosófica, artística, com gostos, morais, virtudes e princípios próprios.

Logo, o que distinguiria o intelectual do “homem comum”, por assim dizer?

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento do mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (Gramsci, 1991, p. 8).

Tornar público e elucidar, de maneira oposicionista, conflitos sociopolítico e de demais naturezas, além de desafiar e obstruir o silêncio, bem como quietude imposta (Said, 2005) esta seria a definição mais ampla do papel daquele exerce a intelectualidade como profissão. Tendo isto em vista, não seriam todos os intelectuais, necessariamente, críticos?

O entendimento de “intelectual crítico” (público, coletivo – para citar Bourdieu (1992) – ou, até mesmo, revolucionário) comporta em si o afunilamento do conceito exposto, pois não negamos, obviamente, a existência um tanto paradoxal de intelectuais da ordem, promovendo, assim, uma gama diversa dos que atendem os interesses de vários âmbitos políticos, até mesmo antagônicos: desde a extrema-direita à esquerda radical, perpassando pela centro-direita e pela esquerda liberal. Para além da abstração conceitual, é assim que funciona na realidade.

Dedicar-nos-emos aqui à análise da posição diante de eventos fulcrais, sobre as políticas eleitorais e acerca do imperialismo, simultaneamente, dos sociais-democratas (esquerda liberal) e dos marxistas (esquerda radical), que são os que mais se adequam à conceituação e acreditando também que a dicotomia entre ambas será satisfatória para o entendimento do que será exibido a seguir.

Para James Petras (2005),

A distinção entre intelectuais de CE e de ER está longe de ser fixa ao longo do tempo. De fato, uma das características principais dos intelectuais de esquerda é a “fluidez” ou “movimento” entre identidades políticas. (Petras, 2005, s/p).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

O autor denomina CE de centro-esquerda e ER de esquerda-revolucionária.

Infelizmente, tal fluxo é muito intenso da esquerda para direita no limiar do espectro político, embora o movimento inverso também ocorra, porém com menos frequência. Como mostra Petras:

Existem numerosos ex-guerrilheiros por toda América Latina que foram revolucionários durante as décadas de 1960 e 1970, mas que agora são ministros, senadores e congressistas neoliberais e defendem os militares, o imperialismo, o agronegócio e a contra-insurgência. Há poucas, raras, exceções de intelectuais da CE que se moveram em direção à esquerda revolucionária, em particular após a década de 1990, especialmente aqueles com mais de 50 anos de idade. (Petras, 2005, s/p).<sup>9</sup>

Poderíamos aqui especular mil e um fatores sociopsicológicos e, até mesmo, econômicos, para este fenômeno – e, possivelmente, todos reforçariam a afirmação de que “é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do capitalismo”<sup>10</sup> –, porém limitar-nos-emos aos fatos concretos de que, independentemente do deslocamento político, os intelectuais assumem um papel crucial na vida sociopolítica, econômica e cultural de toda sociedade e a América Latina se faz um grandioso exemplo disto.

Apesar de não participarem de forma ativa na política e em outros aspectos da vida social, os intelectuais exercem diversas funções indeclináveis como: 1) influenciar sobre líderes – podendo ser eles próprios os líderes –, e militantes de partidos, movimentos sociais e sobre a classe mais politizada; 2) legitimação e produção de propaganda em defesa ou contra determinado regime político, lideranças ou movimentos; 3) fornecimento de diagnóstico sobre a situação econômica, estatal, das políticas e estratégias frente ao imperialismo; 4) elaboração de prescrições, estratégias políticas e programas para regimes governamentais, movimentos políticos e lideranças; 5) organização e participação ativa na educação política dos ativistas dos movimentos e partidos. (Petras, 2005, s/p).

Sem medo de nos precipitarmos, podemos dizer que o principal evento fulcral na história brasileira recente é a redemocratização após 21 anos de ditadura militar – seguido pela ascensão do bolsonarismo após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Na tão esperada transição democrática, os intelectuais sociais-democratas ou reformistas desempenharam papel fundamental na propagação de ideais liberais que sustentariam o novo regime brasileiro: a legalização de partidos voltados à esquerda política, além das liberdades de imprensa e individual eram as condições suficientes para denominar o novo regime que estava sendo construído de “democracia”. (Petras, 2005, s/p).

---

<sup>9</sup> Tradução nossa.

<sup>10</sup> Título do primeiro capítulo da obra *Realismo Capitalista* (2020), escrita pelo professor, filósofo e teórico crítico-cultural, Mark Fisher (1968-2017).

Enquanto isso, a intelectualidade revolucionária

Apontou a continuidade da estrutura de classes, do aparelho estatal (militar, judiciário, de inteligência e os bancos centrais), do modelo econômico e do poder de decisão das instituições financeiras internacionais como determinantes principais das políticas macro socioeconômicas. (Petras, 2005, s/p)<sup>11</sup>.

Os intelectuais reformistas não retiraram total razão dos revolucionários, mas mantiveram sua posição, pois acreditavam na ingênua ideia de que eram possíveis “mudanças graduais” que gradativamente desemborçariam numa situação sociopolítica mais justa. Os revolucionários, como bem pontua Petras, diagnosticaram certeira que a estrutura política-eleitoral era intrinsecamente subordinada às forças institucionais do Estado burguês capitalista, “sendo, portanto, organicamente incapaz de transformar a sociedade ou mesmo de redistribuir a riqueza e elevar o padrão de vida.” (Petras, 2005, s/p)<sup>12</sup>.

Em visões mais gerais da América Latina, podemos analisar a aliança entre trabalhadores e a intelectualidade na Reforma Universitária de Córdoba – esta que será melhor estudada no terceiro capítulo deste trabalho. A radicalização foi acontecendo gradualmente ao longo do processo: no começo de tudo, as bandeiras mais arqueadas e os ideais mais difundidos eram os liberais tanto de livre pensar, quanto de valores associados ao acesso à universidade pelas classes médias.

Mariátegui (2008) destaca que o movimento reformista é demasiado heterogêneo. De fato, pois liberais, positivistas, socialistas, anarquistas, anti-imperialistas de distintos matizes disputaram o caráter do movimento reformista. Porém, acredita que, com o contato com o proletariado, as ideias foram se tornando mais claras e adquiriram um contorno mais revolucionário, abandonando a postura inicial “romântica, geracional e messiânica”. (Novaes, 2012, p. 198).

Apesar do movimento ter iniciado com uma agenda cheia de inequívocas referências liberais (Novaes, 2012), o oposto aconteceu e a reforma da então universidade argentina acabou tornando-se um espaço para o florescer da criticidade latino-americana sobre a questão universitária. A intelectualidade revolucionária, atrelada à força motriz dos trabalhadores venceu essa disputa.

Um minudenciado levantamento feito dos anos de 1980 a 2005 demonstrou que as suposições e diagnósticos feitos pelos intelectuais de centro-esquerda, que consideravam as políticas eleitorais um instrumento essencial de transformação social, não se concretizaram.

Em quarto de século, toda uma variedade de regimes políticos em toda América Latina falhou em elevar os padrões de vida, redistribuir a riqueza, promover o desenvolvimento nacional ou resolver os problemas elementares de habitação, distribuição de terras, emprego e desnacionalização da economia. Pelo contrário, os regimes eleitorais aprofundaram e ampliaram as políticas regressivas que precederam o seu governo. A propriedade de terras e propriedades tornou-se mais concentrada; a

---

<sup>11</sup> Tradução nossa.

<sup>12</sup> Idem.

diferença entre os 10% superiores e os 50% inferiores aumentou; vastos setores de empresas públicas foram privatizados e desnacionalizados; e centenas de milhares de milhões de dólares foram extraídos dos trabalhadores e transferidos para bancos estrangeiros, pagando muitas vezes a dívida externa. (Petras, 2005, s/p)<sup>13</sup>.

Independentemente do ponto de vista acerca da realidade material do continente latino-americano, o sistema eleitoral foi ineficiente em ocultar seu caráter intrinsecamente classista, confirmando, assim, a análise assertiva dos intelectuais revolucionários.

No quesito de políticas eleitorais, a esquerda reformista também sai na frente ao apoiarem candidatos com propostas mais “populistas” de centro-esquerda, como Kirchner (Argentina), Toledo (Peru) e, obviamente, Lula (Brasil).

Uma pequena minoria dos intelectuais revolucionários rejeitou estes políticos, argumentando que eles e os seus partidos já não estavam à esquerda, mas sim à direita e abraçaram o FMI, o neoliberalismo e a ALCA. (Petras, 2005, s/p)<sup>14</sup>.

No que visa a questão de diagnóstico da natureza do que move o capitalismo em escala mundial, também há claras diferenças entre esses dois espectros políticos:

Os reformistas falaram da globalização e da criação de uma nova ordem mundial dominada por corporações multinacionais (CMN) que transcendem as fronteiras nacionais e as quais se opuseram em “multidões” sem classes que se reuniam em “fóruns sociais” ou se manifestavam em reuniões da elite internacional. (Petras, 2005, s/p)<sup>15</sup>.

Tal análise dos reformistas não é de toda errada, porém se depara com limitações cruciais no que diz respeito à totalidade capitalista, sendo incapaz de “prever” conflitos territoriais intrínsecos de guerras imperialistas do Estado império-colonial burguês. Contudo,

Os intelectuais revolucionários argumentaram que a principal característica da nossa época é a ascensão de um virulento imperialismo militarista dos EUA, competindo com o imperialismo europeu e japonês pelo controle do mundo, no qual um estado imperial agressivo estava na vanguarda da conquista e de guerras capitalistas. (Petras, 2005, s/p)<sup>16</sup>.

Com isso, admite-se que “os ideólogos reformistas da globalização”, como diria Petras (2005), foram mais uma vez incapazes de desenvolver uma análise que diagnosticasse adequadamente todos os eventos e casos aqui apontados e que, apesar de terem que lutar arduamente para conseguir mais espaço, vez e voz, os intelectuais atrelados à esquerda radical têm mais críticas assertivas e conectadas com a realidade que propõem compreender.

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> Idem.

<sup>16</sup> Idem.

## 2.1. UNIVERSIDADE E POLÍTICA

Em sua grande obra *A Universidade Necessária*, Darcy Ribeiro (1969) contribui com análise da então situação brasileira, afirmando que a crise universitária não pode ser desvinculada da crise geral que divide internamente as sociedades latino-americanas.

Esta crise induz às pressões opositoras: há, por um lado, os que almejam alterar, tanto a sociedade quanto a universidade, e há, por outro lado, os que querem elevá-la à aceleração evolutiva. Isto desagua, inevitavelmente, na oposição entre universitários modernizadores e autonomistas, abandonando a linha do pluralismo republicano (Ribeiro, 1969, p. 17).

A primeira está representada, nos corpos acadêmicos, por dois tipos de professores: o velho *magister* tradicionalista que professa um ideário mítico em nome do qual faz tudo para perpetuar a forma atual da universidade; e o *acadêmico modernizador* que se deixou conquistar por centros exógenos de influência e acredita que obterá vantagens da ajuda estrangeira, sem pagar o preço por ela. Os primeiros, como uma sobrevivência do passado, desapareceram ao fluxo geracional. Os últimos, se não forem conquistados para uma consciência crítica em relação à nação e à universidade, tenderão a atuar como agentes de vontades externas, que expressam interesses opostos aos de seus povos. A posição autonomista é representada pelos professores e estudantes portadores de uma consciência crítica que os adverte sobre os riscos da modernização e os desperta para a luta pelo desenvolvimento autônomo da sociedade nacional e da universidade. (Ribeiro, 1969, p. 17-18).

Mesmo sob um regime liberal, a universidade consegue impor e preservar certa autonomia frente ao governo, porém quando a legalidade democrática é rompida na sociedade, manter tal autonomia se torna um desafio ainda maior (vide nossa experiência na ditadura militar). Com isto, pode-se afirmar que este caráter reiterativo das crises não permite que nenhuma universidade se consolide de fato, pois “quando uma delas consegue desenvolver, através de esforços ingentes, uma massa crítica mínima de recursos humanos e materiais para o exercício adequado de suas funções, justamente sobre ela recai a ação repressiva.” (Ribeiro, 1969, p. 18).

Como Darcy Ribeiro denuncia, fez-se totalmente inexistente, pelos governos brasileiros, um projeto que priorizasse verdadeiramente o ensino em todos os níveis educacionais, em especial, o superior. Não muita coisa mudou desde então: após um considerável período de greve do corpo docente e técnico nas universidades (e institutos) federais de todo país no ano de 2024, com muita luta algumas vitórias foram alcançadas, tais como: 1) reposição do orçamento das universidades que reivindica uma suplementação de 2,5 bilhões com o intuito de que o valor total de 8,5 bilhões alcance, ao menos, o patamar de 2010; 2) ampliação dos recursos para assistência e permanência discente, tendo em vista que 70% dos estudantes têm renda familiar igual ou inferior a 2,5 salários mínimos; 3) revogação de contrarreformas que

ameaçam a classe trabalhadora brasileira, como reforma da previdência e a reforma trabalhista. Todavia, essas conquistas, inegavelmente necessárias, não passam de pequenos fragmentos em comparação ao que esta classe de trabalhadores deveria usufruir.

Em um país como o Brasil, em que, mesmo os governos mais à esquerda, operam e governam a favor do interesse de grandes corporações, banqueiros e do agronegócio/grande latifúndio, lutas e conquistas como estas se fazem urgentemente necessárias.

Porém, o esforço não deve parar por aí: a universidade brasileira continua se encarnando como se não houvesse ligação com o cotidiano da nação, operando de forma simplista e academicista – embasada na valorização da meritocracia, na força do colonialismo cultural –, nos modismos acadêmicos e no aprofundamento do capitalismo dependente. Sendo assim, a universidade brasileira não possui ferramentas adequadas para teorizar a superação do *status quo* da sociedade em que se encontra inerte: não se libertaram das amarras das teorias estadunidenses e eurocêntricas; não formaram estadistas para a nação, como teorizou Darcy Ribeiro (1969); e não possui cultura de avaliação da pesquisa que priorize o interesse nacional e defenda a soberania popular como tivera no século XX.

O governo atual não se propõe a superação da dependência do capital estrangeiro, logo o projeto de universidade é aquele que apenas contempla a reprodução academicista, sem rigor científico, de estrangeirismos. Isto é tão verdade que, na academia, sábios são aqueles que mais sabem citar autores estrangeiros. A universidade está viciada em sua *doutormanía* (Barreto, 1922)<sup>17</sup>, subalternizando seus melhores pensadores em nome de modismos estrangeiros e da modernização. Por experiência própria, podemos afirmar que, em nossa formação como cientistas sociais, muitos dos autores aqui utilizados não foram apresentados a nós em sala de aula, nunca sequer nem citados, tomamos conhecimento deles através do autodidatismo, curiosidade de pesquisa e na orientação para a realização deste [trabalho]. Não é ironia quando falamos que, na universidade, é possível se aprender mais em conversas pelos corredores que dentro das salas de aula, pois a troca orgânica entre aluno-professor ocorre sem a cristalização de um programa curricular caduco. São nessas conversas que temos acesso aos inúmeros grandes autores e teóricos brasileiros e da grande América Latina negligenciados e propositalmente esquecidos pela nossa academia por darem diagnósticos e horizontes diferentes aos que já estão postos em nossa realidade, diagnósticos e horizontes estes que transgridam a lógica do capital e poderiam nos apresentar uma realidade de verdadeira soberania (nos diversos sentidos da palavra).

---

<sup>17</sup> Ver BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. Vermelho Marinho, Rio de Janeiro, 1922.

É lastimável que cientistas sociais brasileiros se formem sem conhecer os maiores que os antecederam e cravaram debates políticos, econômicos, sociais, de raça e gênero, etc., importantíssimos para o caminhar desta ciência em nosso país. Mais lastimável ainda o cientista social brasileiro se formar com o principal (quicá único) anseio para seu próprio futuro apenas a ocupação de cargos com remuneração medíocre e nada que excite o avanço desta ciência, tornando-se um cientista “morto”; “de gabinete”, que não almeja pôr em prática as teorias que tanto se debruça. Contudo, buscamos nos distanciar da culpabilização do cientista social brasileiro que, assim como os demais cientistas, não vê aqui um terreno fértil para pesquisa e enriquecimento (não necessariamente monetário) de sua carreira – não à toa sofremos tanto com a fuga de cérebros massiva para os países centrais do capitalismo. Tudo isto faz parte da lógica de manter nosso país não apenas dependente, mas também subserviente. Nem mesmo a burguesia nacional entreguista anseia autossuficiência – vendem-na em troca de regalias instantâneas e todos nós pagamos essa conta com nosso futuro –, logo esta terá que vir da luta e da força daqueles que estão na base e constroem verdadeiramente este país (e aqui incluímos o mesmo cientista social que, alienado de sua condição de trabalhador, não se enxerga como tal).

E, para isto, um projeto bem delimitado e praticável, tanto de nação, quanto de universidade, precisa ser traçado: um projeto que vise sanar as necessidades e os desejos da classe trabalhadora e isto que será debatido no capítulo posterior.

### 3. UNIVERSIDADE E PROJETOS DE EDUCAÇÃO: POPULAR E LIBERAL

Qual seria o papel da universidade em um país subdesenvolvido e dependente como o Brasil senão a superação do seu *status*? Falar sobre projetos de Universidade significa, indiscutivelmente, falar sobre projetos de nação: quanto a isso, pode-se dizer que há apenas um projeto claro, o da direita liberal, que visa o desmantelamento da universidade enquanto espaço de produção de ciência e conhecimento público e gratuito. Enquanto isto, a esquerda liberal que vigora flertando com o centro, não apresenta um projeto bem definido de nação, tampouco de universidade.

O desafio das universidades brasileiras é ainda maior se comparado às universidades do centro do capitalismo, uma vez que ser pública, gratuita e de qualidade, não as impedem de serem ideologicamente dependentes das teorias estrangeiras<sup>18</sup>.

Há diversas maneiras de se compreender a Universidade contemporânea, perpassando, obrigatoriamente, pela forma em que a sociedade está organizada em suas várias facetas. Em países socialistas, é comum as universidades possuírem maior autonomia, mesmo esta [autonomia] sendo condicionada tanto pelo Estado, quanto por uma orientação teórica centralizada (Wanderley, 1987, p. 7). Aqui, o projeto de universidade predominante é aquele que exprime de todo aparato científico e tecnológico em prol do desenvolvimento comum e edificação social. Para exemplificar melhor, mostraremos o que Darcy Ribeiro (1969) tem a dizer sobre as especificidades da universidade no sistema soviético:

1º) Por um lado, a separação entre ensino e a investigação profissional de alto nível e, por outro, a bipartição do sistema de universidades dedicadas ao ensino de ciências de jurisprudência, em *institutos tecnológicos* para formação de engenheiros da mais alta qualificação e em *escolas superiores* de medicina, agronomia, pedagogia, administração, etc.

2º) O caráter ativamente competitivo que opera como estímulo para que o estudante tente render o máximo e destacar-se dos demais, sabendo que sua carreira futura dependerá, essencialmente, deste esforço.

3º) A unidade ideológica do ensino alcançada mediante a adoção do marxismo-leninismo empregado como método de investigação e como teoria geral explicativa da sociedade e da história. Esta unidade ideológica, apesar de dar à universidade soviética uma organicidade da qual carecem as universidades do Ocidente, desde que perderam a unidade de base teológica da universidade medieval, conduz, às vezes, a um dogmatismo inibidor do desenvolvimento das ciências.

4º) Hoje se assiste na União Soviética ao florescimento do marxismo crítico que já não pretende substituir o saber científico. Esta inovação resultou do esforço por responder ao desafio do progresso tecnológico norte-americano, que produziu uma liberação operada, primeiramente, no campo das ciências experimentais e que prossegue, agora, no campo das ciências humanas, embora opere nestas em forma

---

<sup>18</sup> Não fazemos aqui ode à rejeição indiscriminada de todas e quaisquer teoria estrangeira, contudo o olhar crítico para identificar aquilo que nos cabe ou não, deve ser lançado.

muito débil, devido à existência de uma doutrina oficial dogmatizada que inibe a criatividade cultural.

5º) O ensino se organiza como um vasto sistema de descobrimento, cultivo e seleção de capacidades e talentos que tem como base a totalidade da população e, além disto, a integração da educação superior no trabalho produtivo. (Ribeiro, 1969, p. 61-62).

Claro, há críticas que cabem serem feitas ao modelo dogmático das universidades soviéticas, apesar disso, nas sociedades capitalistas, diferentemente das socialistas, como exprime o autor Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley:

As universidades apresentam um grau de autonomia e de avanço tecnológico e científico variáveis, sendo condicionadas de modo diferenciado pelo tipo de desenvolvimento seguido, quer pelos países desenvolvidos centrais, quer pelos países subdesenvolvidos dependentes, como é o caso do nosso país. (Wanderley, 1987, p. 7).

Marini (1977) também vai exprimir as três principais funções da universidade numa sociedade burguesa, são elas:

A primeira é a de reprodução das condições ideológicas nas quais a burguesia assenta as bases de sua dominação de classe. Podemos distinguir aqui dois níveis. Um primeiro nível está dado pela reprodução, na esfera da universidade, da divisão do trabalho, da estrutura de autoridade e dos demais elementos construtivos da dominação burguesa; é desta forma que a universidade reproduz permanentemente a separação entre trabalho manual e intelectual que impera no conjunto da sociedade, forma os quadros diretivos para a vida política e econômica, etc. Num segundo nível a reprodução do sistema de dominação se dá pela transmissão dos valores ideológicos mediante os quais a burguesia legitima sua dominação – a análise de teorias pedagógicas burguesas nos mostraria como seu conteúdo e seus métodos respondem às fases que atravessa na história a dominação burguesa –; num plano mais imediato é possível destacar o fato de que a universidade transmite, de forma permanente, valores como o individualismo e a competição.

A segunda função que cumpre a universidade burguesa é de ordem econômica e se traduz na transmissão e mesmo criação, através da pesquisa, de técnicas de produção. A universidade constitui um dos centros fundamentais de concentração da ciência e da técnica, com a finalidade do seu desenvolvimento e transmissão aos que deverão utilizá-las como meio para levar a cabo a exploração do trabalho em benefício do capital. Neste sentido, a universidade se converte num dos instrumentos principais para a reprodução do sistema econômico capitalista. Em outro plano, a universidade cumpre essa função econômica ao assegurar a formação de quadros médios e superiores requeridos pelo mercado de trabalho e promover a mão de obra qualificada que requer o funcionamento do sistema.

A terceira função da universidade burguesa, de caráter político, é a de ser um dos campos no qual a burguesia pode concretizar as alianças de classes que necessita para afirmar sua dominação. Num primeiro sentido, isto significa aliança com as antigas classes dominantes, o que é particularmente certo nos períodos em que a burguesia ainda luta pela hegemonia sobre elas e se integra à velha universidade de tipo oligárquico, ratando de modificá-la em seu benefício, mas preservando parte dos privilégios que a universidade outorgava àquelas classes (isto se pode traduzir, por exemplo, no caráter seletivo e excludente, em favor das velhas oligarquias, que marcam alguns cursos, como é o caso do direito e da medicina, em alguns países). Em outro sentido, a universidade propicia a ampliação da aliança da burguesia com as classes subalternas, em especial com a pequena burguesia, ao se apresentar como um meio de promoção social. (Marini, 1977, p. 3-4).

Em síntese, podemos afirmar que a universidade, sob as condições dadas numa sociedade burguesa, opera, inevitavelmente, com finalidade para a manutenção do poder desde o capital e não em prol do conhecimento, da ciência, do avanço humano, ou seja lá qual for o *slogan* progressista comumente utilizado. Assim sendo, a universidade, dentro deste contexto histórico e sociopolítico, também pode atuar na fomentação da alienação tanto quem faz parte do corpo acadêmico, quanto quem está fora dele.

Tendo tudo isto posto, vale ressaltar algumas percepções acerca da universidade, tanto nos países centrais, quanto os da periferia capitalista. Wanderley elenca cerca de cinco: a) há aqueles que entendem a universidade como um espaço historicamente apropriado para a construção e desenvolvimento científico, além da formação de profissionais especializados e intelectuais que participarão da manutenção do sistema social e atenderão suas necessidades; b) há também aqueles que entendem a universidade unicamente como um dos muitos aparelhos ideológicos da classe dominante capitalista, “tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes” (Wanderley, 1987, p. 7); c) seguindo a percepção anterior, existe outra vertente que visa localizar os limites da universidade dentro das contradições capitalistas, buscando novas possibilidades e expansão destes limites socialmente impostos – aqui é possível encontrar a descrição da relevância dos movimentos estudantis e demais lutas que não agem isoladamente da sociedade, mantendo constante diálogo entre universidade-comunidade; d) mas também existem aqueles que creem veementemente em algo que o autor chama de “otimismo pedagógico”, que consiste na crença que a educação é a mola propulsora do desenvolvimento e progresso; e) e, por fim, para contrapor os otimistas, há um grupo altamente pessimista em relação à educação, que consideram a universidade um lugar ultrapassado, indigno de luta por uma possível reformulação.

Wanderley também demonstra sua visão pessoal sobre o tema. Nela, ele afirma:

Para mim, a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior de que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países, cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Em todas as sociedades, mas principalmente nas

dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social. (Wanderley, 1987, p. 8).

No exceto apresentado, é possível perceber uma perspectiva de análise acerca da universidade e da sociedade em que ela está inserida que mantém os pés mais fincados na realidade latino-americana, com toda a dialética que a constitui.

Continuemos,

A universidade é uma instituição social que exprime e reflete, de modo historicamente determinado, a sociedade em que está inserida. Ela configura e dá forma às relações sociais, mas também é configurada por elas, pelos embates políticos e pelas disputas acadêmicas que atravessam e determinam o lugar social em que existe. (Duarte, Rampinelli, 2005, p. 30).

Não por coincidência que tanto as universidades, quanto a sociedade brasileira buscam construir relações democráticas – mesmo que aos moldes burgueses e liberais, digam-se de passagem – contudo, este caminho não é simples de trilhar ainda que, sob tais perspectivas, a democracia “se reduza” ao exercício do voto.

Ao observarmos simples eleições para Centros Acadêmicos, já é possível constatar os limites e corrupções quase que intrínsecas à esta ordem fraudulenta, escancarando que o mandonismo e o clientelismo (Rampinelli, 2005), estes que outrora acreditavam-se terem sido superados na sociedade, refletem-se claramente em nossas instituições de ensino superior – pontuamos aqui tanto as públicas, quanto as privadas.

Ora, se o universal – a sociedade – não foi capaz de superar suas mazelas historicamente impostas, é natural e esperável que o particular – as universidades –, mesmo que este não sejam *ipsis litteris* a reprodução daquele, repita a mesma falha.<sup>19</sup> Empurrar a herança colonial escravagista, juntamente com toda sua sujeira, para debaixo do tapete não é, nem de longe, a melhor solução, apesar de que seja isso que está sendo feito a séculos e que nem as medidas paliativas mais eficazes conseguem êxito em esconder.

Relações clientelistas dominam os corredores dos prédios nas dependências dos *campi*, exprimindo, desta forma, a predominância do domínio do privado sobre o público, “do interesse particular sobre o coletivo, da hierarquia familiar sobre a ordenação cidadã, da amizade sobre o bem comum” (Duarte, Rampinelli, 2005, p. 30).

Sob este cenário, é notório o atrofiamento do já raquítico espaço público e político em detrimento do privado e do íntimo.

---

<sup>19</sup> Vale pontuar aqui que é sabido que, desde os registros mais longínquos de sua configuração semelhante à moderna, com exemplo de Bolonha (1108), a Universidade, enquanto instituição, tem em seu cerne a transgressão às normas socialmente impostas, contudo, o questionamento que pode ser feito é “em qual nível isso corresponde a sua conduta atual e em qual nível essa essência foi perdida?”.

Um álibi muito comum – e marcadamente pós-moderno – dentro da universidade é dizer que “o pessoal é político”. Mas ele tem, frequentemente, dois significados, mutuamente excludentes. O primeiro percebe as relações pessoais como relações atravessadas por conflitos e ambiguidades. O segundo, mais frequente, procura evitar o enfrentamento desses conflitos e ambiguidades, colocando em primeiro plano as relações pessoais e de intimidade. (Duarte, Rampinelli, 2005, p. 31).

E toda esta decadente confusão sobre o que diz respeito à diferenciação do público e o privado, acaba configurando uma noção nada clara sobre os direitos relativos do cidadão.

Apesar de, como dito anteriormente, ser muitas vezes reduzida ao sistema político-eleitoral, a democracia, em seu âmago, é um horizonte ainda a ser desbravado pelos brasileiros: uma democracia real, entendida como ruptura com o poder privado despótico e que permita a ascensão do poder coletivo com deliberação pública, é um futuro não só possível como essencial para verdadeira soberania nacional em todos os aspectos que tange a vida social.

Até mesmo na literatura clássica liberal, é possível encontrar autores, como Norberto Bobbio, que entende a democracia como um sistema que opera pro os interesses coletivos, governado por todos que compõe a sociedade. E mais, o filósofo político italiano também categoriza como vícios comprometedores da saúde democrática a manipulação do consenso e, em especial, a apatia política.

Estes vícios são denominados de entropia democrática, logo:

(...) o processo democrático está sujeito ao desgaste da representação (os cidadãos consideram-se cada vez menos representados por aqueles que elegeram, pois pesquisas de opinião e marqueteiros induzem os processos de escolha eleitoral) e à degradação da participação (abstencionismo, apatia política). (Lisboa apud Rampinelli, Alvim, Rodrigues, 2005, p. 52).

Para um liberal, a apatia política pode se manifestar principalmente na abstenção voluntária ao direito de votar – esta [ação] sendo interpretada como o ápice da vida política exercido pelos cidadãos. Mas, para um intelectual/analista crítico, um marxista, esta seria apenas a ponta do *iceberg*: a ausência de interesse na vida pública, especialmente pela população mais jovem, é, de fato, uma questão preocupante. A individualização exacerbada da vida (pós-)moderna afeta vários aspectos da vida cotidiana, fazendo com que a abstenção ao voto seja só mais uma e nem a mais grave delas.

Aliás, é possível que o povo governe? Para sociólogos como Robert Michels, em sua obra *Sociologia dos partidos políticos* (1982), há uma tríade de razões para acreditar que uma democracia direta aos moldes clássicos não é aplicável atualmente. Elas são de naturezas técnica (grande tamanho populacional de uma nação); psicológica (na construção sociopsicológica coletiva, a classe subjugada necessita de uma referência, uma liderança); e intelectual (a gestão do governo e do Estado necessita de uma organização possuidora de

competências que, dificilmente, serão encontradas nas massas (Lisboa apud Rampinelli, Alvim, Rodrigues, 2005, p. 53).

Sejamos realistas, tal análise, apesar de amarga, condiz com a materialidade – mesmo que alguns aspectos mais que outros. Todavia, retomando o assunto anterior, para o *guru* dos intelectuais neoliberais, Ludwig von Mises, a democracia não se manifesta com a escolha, através de um escrutínio público, de delegações e dirigentes políticos, mas sim com a subversão violenta de uma classe sobre outra para o estabelecimento da paz e ordem social. “A democracia não só não é revolucionária, mas sua função é justamente extirpar a revolução.” (Mises, 2003, p. 91)<sup>20</sup>.

Por mais que haja divergências ideológicas intrínsecas, convenhamos, onde está o erro de Mises em sua afirmativa? O Estado e a democracia burguesa, que abraçou com todas as forças o neoliberalismo, opera exatamente desta forma. O Estado burguês neoliberal subjuga forçosamente a classe explorada e é inimigo daqueles que tentam tirar deste sistema putrefato, uma molécula de esperança de vida melhor e mais justa. Quem diz isso não são os meros (*sic*) cientistas sociais, políticos, economistas e historiadores independentes de suas ideologias, mas sim o principal intelectual da Escola Austríaca, da forma neoliberal de atuar, e seus discípulos.

Quando o processo democrático fica restrito a um procedimento eleitoral para a formação de governos, lemas participatórios e democráticos criam sentimentos de cumplicidade entre as elites políticas e a população, possibilitando a aparência de que os dirigentes dos aparatos estatais são verdadeiramente sensíveis aos seus problemas e aspirações. (Lisboa apud Rampinelli, Alvim, Rodrigues, 2005, p. 53).

Este é o uso ilusório dos ideais democráticos para a manipulação da classe que possui o poder estatal e midiático, sobre a classe subjugada: uma ação ficcional do sistema eleitoral sob as mazelas imorais capitalistas. Mas tal ilusão, com o passar do tempo, enfraquece-se e a realidade se torna cada dia mais pulsante, fazendo com que os limites da democracia parlamentar burguesa não sejam mais possíveis de ocultar (Lisboa apud Rampinelli, Alvim, Rodrigues, 2005). “A democracia moderna no séc. XIX era uma aspiração revolucionária. Hoje ela se tornou um *slogan* vazio, submetendo-se cada vez mais a graves interrogações e disputas em torno do seu significado.” (Lisboa apud Rampinelli, Alvim, Rodrigues, 2005, p. 54).

Logo, como tornar o horizonte da democracia participativa e popular real e alcançável? Primeiro possível passo é ter em mente que a democracia não é homogênea e não deve ser analisada no singular, o que há são democracias, no plural, e conquistar aquela que realmente atenda aos anseios do povo é a verdadeira luta a ser travada, ademais, como diria o já citado Armando de Melo Lisboa (2005), se o povo não é soberano, não há democracia plena.

---

<sup>20</sup> Tradução nossa. Ver MISES, Ludwig v. **El socialismo**. Madrid, Unión Editorial, 2003.

Com isso, partiremos às críticas aos projetos de educação liberais e neoliberais. Operando sob a ótica ideológica da aparente liberdade de escolha irrestrita, os projetos educacionais liberais e neoliberais propagam possibilidades infinitas e alternativas inovadoras no processo ensino-aprendizagem, estes indo desde o Ensino a Distância (EAD) até a educação domiciliar (*homeschooling*). À primeira vista, ambos destes processos parecem inofensivos, ora, qual seria a problemática em optar por estas opções disponíveis e que, muitas das vezes, se ajustam melhor à rotina corrida do dia-a-dia do trabalhador médio?

O perigo mora nas entrelinhas:

Isso ganha forma com a desqualificação de professores, rotulando-os, em especial os das áreas de ciências humanas, como “professores ideológicos”, sendo responsabilizados pela inquietude e falta de perspectiva da juventude. Tal ataque materializa-se com a outorga da Base Nacional do Currículo Comum (BNCC), 2017, que praticamente destruiu o ensino laico na educação básica e representa o núcleo ideológico da “Escola sem Partido” abrindo a possibilidade para a aprovação da educação domiciliar (*homeschooling*). (Coutinho, Ferreira, 2022, s/p).

Ademais da desqualificação proposital dos profissionais atuantes nas Universidades Públicas, estes tipos de projetos visam algo mais ambicioso: a desmobilização dos corpos estudantil e trabalhador, fragmentando-os em individualidades vazias, sem peso material de transformação da realidade, culminando no aprofundamento da situação de dependência nacional frente aos países de capitalismo central.

Toda essa desqualificação terá efeito imediato na qualidade do ensino superior, na produção e na ciência. O objetivo central do governo é atender ao poderoso lobby das empresas privadas que visam substituir a oferta pública pela privada e já conta com cerca de 40% das matrículas no ensino de base e 66% nos cursos universitários; igualmente, o EAD (Ensino a Distância) alcança mais de 43% das matrículas, fortalecidos pela pandemia, salientando no caso das universidades públicas, que as plataformas digitais foram em sua maioria privatizadas, ou seja, qualquer relatório acadêmico ou pesquisa estará à disposição de banco de dados de empresas estrangeiras. Pensemos o inverso, imaginem a França, Alemanha ou EUA, disponibilizando banco de dados de seus alunos, de suas pesquisas a outro país???

(Coutinho, Ferreira, 2022, s/p).

A subserviência nacional dos países periféricos está tão enraizada e naturalizada, que o simples exercício de inversão de papéis soa surreal. Enquanto isto, seguimos escoando para fora tudo que produzimos de mais valioso em capital econômico e humano. A colonização apenas mudou de nome e endereço de destino, mas suas relações continuam mais operantes e sofisticadas que nunca (!), vide os projetos de educação neoliberais que têm como finalidade o desmonte das instituições públicas para justificar suas privatizações.

Não nos enganemos, apesar da ameaça ultraliberal (beirando ao fascismo) bolsonarista, ter sido superada nas urnas, o plano de privatização de nossas universidades continua operante

no governo conciliador de Lula, a despeito disto, podemos citar o corte de mais de R\$310 milhões no orçamento.

O Governo Federal, através do ministro da Fazenda e ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, encabeça a defesa da chamada política do “déficit zero”, que significa basicamente não gastar mais recursos do que é arrecadado no ano. No entanto, esse limite será aplicado somente aos gastos sociais (primários), a dívida pública está dentro desse teto. A verdade é que dos R\$ 5,5 trilhões que o governo tem para gastar este ano, aproximadamente R\$ 2,7 trilhões estão reservados para os gastos com a dívida. (A Verdade, 2024, s/p).

Devemos, veementemente, tecer críticas ferrenhas ao projeto privatizador das Universidades Públicas, mesmo com um governo mais “à esquerda”, apontando contra argumentações materiais: de todos os malefícios possíveis de tal medida, destacaremos três:

1. Desvalorização do ensino público: historicamente marginalizada em todos os seus níveis, o ensino público parece diante do descaso estatal. Não há como não chamar isto de projeto, tendo em vista que o sucateamento do ensino público corrobora com a narrativa de debilidade do Estado, logo este setor deveria ser entregue nas mãos de instituições privadas para que opere com excelência.
2. Perda da missão pública: diferentemente de uma instituição privada, a pública tem o dever cívico e moral de servir à sociedade que pertence. Ora, com sua privatização, tal dever desaparece, restando-a o objetivo final de contribuir com os lucros de grandes empresários e acionistas. A grade curricular também padece, uma vez que o diploma se torna nada mais que um certificado de hiperqualificação para o mercado de trabalho.
3. Erosão da autonomia acadêmica: ambos dos pontos apresentados desaguardam, inevitavelmente, na perda da autonomia acadêmica, pois com sua privatização, o fazer científico e filosófico não se fazem mais tão necessários quanto atender as exigências ditadas pelo mercado.

A privatização das Universidades Públicas apresenta um grande risco à pesquisa e às possíveis descobertas científicas em nosso país, este que ainda não aprendeu, na prática, o significado de autonomia.

O Ensino à distância (EAD), enquanto projeto neoliberal de educação, também possui diversas debilidades que vão desde qualidade de ensino inferior quando comparado ao ensino presencial, ao esvaziamento dos espaços universitários que causam sucateamento destes e, pior, enfraquecimento de lutas (sindicais, estudantis, etc.) das categorias que dependem da universidade para existirem, uma vez que, com seu ambiente de convívio e interação mitigado,

o reconhecimento individual como parte de um todo social torna-se mais difícil, gerando mais alienação da composição educacional de sua própria condição.

Isto reflete na necessidade de haver tantas greves: o governo não encara a universidade como um dos principais meios para superação do subdesenvolvimento. As greves demonstram o descaso do governo brasileiro com a educação.

Com tais ideais discutidos e estabelecidos, prosseguiremos para análise e considerações sobre dois projetos de educação universitário que julgamos verdadeiramente populares e com críticas ao que denominamos como liberais.

### **3.1 REFORMA DE CÓRDOBA E DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Ocorreu em 1918 na Universidade Nacional de Córdoba – uma das universidades mais antigas do continente, com 410 anos hoje –, o evento que ficou conhecido por sua magnitude como a primeira tentativa de democratização universitária, protagonizada por estudantes, na América Latina: a Reforma de Córdoba.

Até Córdoba, a universidade e a sociedade marcharam sem se contradizer, pois durante os longos séculos coloniais e no primeiro século da República, ela não fez nada além de responder aos interesses das classes dominantes da sociedade, donas do poder político e econômico e, por isso mesmo, da universidade. O movimento de Córdoba, que se iniciou em 1918, foi a primeira confrontação de uma sociedade que começava a experimentar mudanças na sua composição interna, enquistada em esquemas obsoletos. Se a república tratou de separar a universidade da igreja mediante a adoção do esquema napoleônico que, por sua vez, se subordinou ao Estado, Córdoba tratou de separá-la do Estado mediante um regime de autonomia. (Bernheim, 2006, p. 104).

Segundo Mariátegui (2007) o cerne das reformas da universidade argentina são reivindicações que comportam todas as instituições de ensino superior latino-americanas.

A intervenção do corpo discente no governo universitário, além da criação de cargos de dedicação exclusiva para professores e a manutenção de cátedras livres que, juntamente às oficiais, dariam direitos idênticos para os docentes de capacidade reconhecida, eram as três principais exigências postuladas. Estas culminaram na ascensão do movimento democratizador da universidade e, por consequência, no enfraquecimento das oligarquias internas que ali operavam de maneira secular.

Óbvio que tal movimento não conseguiu atingir sua grandiosidade unicamente com a força estudantil, o sindicalismo operário não só se fez presente como mudou os rumos das coisas: originalmente, a ideologia pequeno-burguesa que moldava o movimento de estudante,

impedia-o de avançar significativamente; a aproximação e apoio dos sindicatos de operários que permitiu a sua homogeneidade ideológica, abdicando quase que total da influência dos ideais democrático-liberais, e autonomia política. Vale ressaltar que tal união operário-estudantil permitiu, também, uma leitura macrológica da realidade argentina e latino-americana: não nos esqueçamos da massiva participação dos estudantes no fim de Estados oligárquicos em todo continente nas últimas décadas.

A conjuntura internacional, pareada ao cenário de pós-Primeira Guerra Mundial, preenchia os corações joviais com uma necessidade e ambição heroica de fazer história.

A crise do Estado primário-exportador com a oligarquia assistindo, sem desaparecer como classe, ao fim do seu projeto político; as revoluções mexicana e russa, uma permitindo que a burguesia agrária tomasse o poder, marcando o começo da Idade Contemporânea na América Latina, e a outra criando o primeiro Estado socialista, dando início à Guerra Fria entre dois sistemas antagônicos; e a proletarianização da classe média, tendo a universidade, entre seus alunos, um contingente muito grande pertencente a esse estrato social. (Rampinelli, 2011, p. 47-48).

Com a explosão de revoluções de caráter socialista nos países de terceiro mundo que se avizinhavam e com a solidariedade que estes novos Estados tinham com os demais países periféricos, os movimentos estudantil e operário da Latinoamérica viram-se instigados a aderir aos ideais socialistas e de teoria marxista.

O movimento dos estudantes de Córdoba mostra que não é possível democratizar a universidade sem democratizar a sociedade, ou seja, sua economia, sua política, sua cultura, enfim, sua superestrutura. Revela que, portanto, tornar a universidade uma instituição democrática é uma tarefa de todos, principalmente do movimento estudantil, em estreita colaboração com os movimentos progressistas em geral. (Rampinelli, 2011, p.48).

Córdoba torna-se a expressão de um *nuevo espíritu*<sup>21</sup>, tido como revolucionário. É aqui que a concepção de Universidade Popular entra em seu estágio embrionário no grande continente latino-americano.

Hoje, mais de 100 anos depois da Reforma, são perceptíveis os avanços – temporais –, porém também, infelizmente, os retrocessos estrondosos, tornando o cenário um eterno *looping* de recomeços. “Na comemoração dos 30 anos da reforma, por exemplo, Alfredo Palacios escreveu que “a universidade renovada foi destruída; dela só resta os escombros.” (Tcach apud Novaes, 2012, p. 186).

Contudo, a análise crítica deste evento histórico não só deve permanecer como é de extrema necessidade para os desafios postos hoje à comunidade universitária:

(...) A reforma proporcionou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, sobre problemas até então consideráveis incompatíveis com a educação superior, com a presença dos proletários nas instituições, o governo

---

<sup>21</sup> Ver MARIÁTEGUI, José Carlos; **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Peru, Ayacucho, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

compartilhado e a autonomia da universidade, além das perspectivas latino-americana e anti-imperialista de transformação da sociedade. (Novaes, 2012, p. 186).

O horizonte aberto pela Reforma de Córdoba, com seus erros e acertos, limitações e legado, não pode, em nenhuma hipótese, ser ignorado por aqueles que têm comprometimento com a universidade e com os trabalhadores. “Aprender com o passado é a melhor forma de intervir na realidade presente.” (Novaes, 2012, p. 187).

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

*O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas. – Fernando José Martins*

Antes de qualquer coisa, avaliamos como crucial a conceituação do que se trata a Educação do Campo:

Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa expressão traz em si uma postura que assume a especificidade da educação do campo, pois rompe com a ideia de que a escola, no campo, deve se constituir como uma extensão ou um apêndice das escolas urbanas. (Martins, 2008, p. 5).

Entende-se por Educação do Campo não como apenas uma antítese à educação urbana, porém também uma educação existente por si mesma, com identidade e finalidade próprias; não uma tentativa de importar a forma de se educar e viver na cidade para o meio rural, mas sim atender as especificidades da vivência em um ambiente mais natural, gerenciada por uma dinâmica singular e específica. Por isso tal projeto é denominado de Educação *do* Campo e não simplesmente *no* Campo: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (Caldart, 2004, p. 150).

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele. (Caldart apud Molina, Jesus, 2004, p. 12).

Aqui vale ressaltar as particularidades que distinguem também a Educação do Campo da Educação Rural, logo a Educação do Campo

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa sociedade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeitos da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (Caldart, 2004, p. 151).

Enquanto os conteúdos da Educação Rural

[...] estão a serviço de um projeto de agricultura e de campo, em que a mecanização e a inserção do controle químico das culturas são prioridades em detrimento das condições de vida do homem no campo.

Assim, pode-se afirmar que a educação rural é um dos elementos condutores de uma compreensão econômico-social de campo, um paradigma que orientou políticas e práticas educativas efetuadas nas zonas rurais, promovendo a exclusão educacional já aludida anteriormente. (Martins, 2008, p. 7).

Então é possível afirmar que a Educação do Campo tem por objetivo também transgredir as fronteiras da Educação Rural, fazendo dos sujeitos que vivem nesse meio, protagonistas do seu próprio modo de educar e aprender.

Obviamente, o meio rural brasileiro não está desvinculado do capitalismo dependente que rege todos os aspectos da vida em nossa sociedade, logo, o prisma de análise que é lançado sobre ele é o mesmo do meio urbano das cidades, metrópoles e megalópoles. Contudo, tal análise não deve nos cegar para os demais aspectos da realidade nacional: por mais que se tenha no imaginário coletivo a ideia de escassez de recursos – o que não deixa de ser verdadeiro, uma vez que o campo também é visto como o “não-urbano”, o outro –, o campo é riquíssimo ao seu modo: “pois frente à carência de estruturas, possibilidades e ações estatais no meio rural, é possível se identificar um rico alicerce de atividades culturais, tradições, costumes e envolvimento social local nas atividades localizadas no campo.” (Martins, 2008, p. 4).

Assim sendo, o entendimento mais adequado a se ter sobre Educação do Campo é de categoria, uma vez que se trata de uma vanguarda do entendimento de determinado fenômeno educacional em nosso país.

Compreendendo isso, é inegável que

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente

construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas. (Martins, 2008, p. 5).

Falar sobre Educação do Campo é falar sobre um horizonte rico em oportunidades. É falar sobre a possibilidade de aplicação, em nossa sociedade, de um projeto pedagógico verdadeiramente transgressor das limitações e amarras capitalistas.

### **3.3 PROJETOS EDUCACIONAIS LIBERAIS**

Os projetos e as reformas educacionais, tanto nas escolas primárias e médias, quanto nas universidades, mais voltadas a um aspecto liberal da realidade, não são aplicadas à toa: elas têm por objetivo estabelecer as novas tendências da divisão internacional do trabalho e, por consequência, da riqueza. Nenhuma delas têm, em sua visão final, o desmanche da dependência que nosso país vive em relação aos países centrais do capitalismo.

Sendo assinalada como elementar e reprodutivista, o sistema de educação liberal brasileiro se mostra com suas fronteiras político-ideológicas bem delimitadas e operantes, claro, contra a classe que deveria servir, sanando apenas os desejos de grandes empresários, banqueiros e latifundiários.

Vejamos, a seguir, críticas a dois aspectos liberais que constituem o sistema educacional superior no Brasil, sendo eles os vestibulares e os *think thanks*.

#### **3.3.1 VESTIBULARES: NECESSÁRIOS OU DESCARTÁVEIS?**

Deixamos, de antemão, claro que nossa perspectiva aqui é de total apoio à ideia de abolição dos vestibulares para ingresso ao ensino superior brasileiro. Todos aqueles que simplesmente almejam cursar uma universidade, não deveriam se deparar com barreiras para tal. Buscaremos nesta subseção fomentar o porquê de nossa posição.

Enquanto a direita diz “sim” à ideia meritocrática dos vestibulares e a esquerda liberal recorre à migalhas como cotas<sup>22</sup>, nós dizemos “pelo fim do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares!” – eis a palavra de ordem que deveria estar embutida nos Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) e movimentos estudantis dependentes e independentes de todo país.

É compreensível que, na construção da realidade acadêmica brasileira – que tem, como herança recente, uma escola média despolitizadora, sem grêmios estudantis ou movimentos secundaristas combativos, em sua maioria –, tal ruptura com a inóspita ideologia meritocrática

---

<sup>22</sup> Não escondemos, tampouco negamos a importância das cotas, porém elas são apenas paliativas e não solução do problema.

burguesa, pareça uma possibilidade ridícula, mas é muito real, necessária e o exemplo de sua efetividade bate à porta: países como Argentina, México e Cuba – todos latinos, subdesenvolvidos, dependentes e que também sofrem as mazelas do imperialismo estadunidense – não reconhecem nessa prova, uma etapa crucial para o início do fazer científico universitário, pelo contrário, a palavra “vestibular” nem sequer existe em seus vocabulários.

Rompendo as barreiras da abstração da meritocracia – em que todos os cidadãos brasileiros possuem iguais possibilidades de ascensão social, logo o vestibular serviria para separar o joio do trigo, pois atuaria como uma nomeação dos melhores e reais merecedores de frequentarem os corredores acadêmicos – a dolorosa materialidade nos soca o estômago: num país atravessado pelas desigualdades raciais e de classes desde sua formação, a concorrência igualitária não passa de “papo de *coach* financeiro” mais ridiculamente irreal que contos infantis.

Contudo, os vestibulares não apenas são um meio burguês de individualização do sucesso ou fracasso, tampouco mais um meio de massagear o inflado e orgulhoso ego desta classe, mas também é um negócio lucrativo.

Não é produto do acaso que precisamente a emergência e sobretudo consolidação dos monopólios de educação superior ocorreram nos longos 14 anos dos governos petistas com algumas empresas cotizando na bolsa de valores à custa das enormes transferências de recursos públicos: Cogna, Ser Educacional, Yduqs, Bahema, Cruzeiro do Sul. Tudo em nome do social! Os grandes capitalistas não dormem no ponto e também manifestam, à sua maneira, alguma sensibilidade para a chamada “questão social”. Portanto, a apologia da “inclusão social” nos estreitos marcos do sistema de ensino atual, permite à esquerda liberal uma aliança objetiva com a direita liberal a despeito das restrições retóricas que a última pode fazer como recurso meramente ideológico. No limite, o filtro classista do vestibular sai não somente intacto mas, inclusive, legitimado pela presença testemunhal de parte minúscula da classe trabalhadora (via sistema de quotas raciais e sociais).

Em setembro do ano passado, os bancos anunciaram sua contribuição para manter o vestibular com credenciais sociais. A USP anuncia com indifarável orgulho que empresas como Itaú, Santander, Deutsche Bank e inclusive a Dow Química aderiram ao programa de permanência da universidade contemplando mais de 270 estudantes no valor de R\$ 800 mensais. Ademais, a universidade paulista acrescenta que o investimento total está estimado em R\$ 10 milhões. Não é notável contribuição? O Itaú, para dar apenas um exemplo, investe pesado na compra de títulos públicos do Tesouro Nacional para os quais os sucessivos governos reservam centenas de bilhões todos os anos e transferem o custo para as classes populares por meio de políticas de austeridade. Assim, tanto o orçamento das universidades federais quanto dos Institutos Federais é sempre um cobertor curto e a expansão do sistema público quando ocorre o faz a conta gotas! Em 2022 a dívida interna superou os 4 trilhões e os juros e amortizações consumiram nada menos do que 1,879 trilhão, segundo os dados da Auditoria Cidadã da Dívida Pública. O benevolente Itaú faturou bilhões na dívida pública e no ano passado anunciou um lucro de R\$ 30,7 bilhões (14,5% superior ao exercício anterior) enquanto destinou para a filantropia a “vultuosa” quantia de R\$ 25 milhões destinada a permanência de alunos pretos, pardos e indígenas. Não é imensa a sensibilidade dos banqueiros? (Ouriques, 2023, s/p).

Isso sem levar em consideração a gigantesca arrecadação dos cursos preparatórios para vestibulares, muitos deles intimamente ligados às plataformas de educação que, por sua vez,

são subservientes aos interesses de grandes grupos empresariais e banqueiros. Um excelente exemplo é a plataforma de ensino Descomplica®: criada em 2010 pelo professor de física Marco Fisbhen, a plataforma oferece cursos preparatórios para ENEM e demais vestibulares, para pós-graduações, especializações e, claro, cursos de empreendedorismo e inovação para aqueles que têm ou pretendem ter uma empresa própria. Há aulas que são ofertadas gratuitamente, mas para ter acesso melhor ao acervo e aulas mais específicas, planos mensais e anuais são disponibilizados àqueles que querem e podem pagar por eles. A plataforma, obviamente, não opera sozinha: oficialmente, são mais de dezessete parceiros, incluindo os bancos Bradesco, Itaú e Mercantil do Brasil, exibidos com louvor em seu site oficial. Além disto, há também parcerias com revistas nacionais e internacionais, como a *Exame*<sup>23</sup> e *Fast Company*<sup>24</sup>, e com o Fórum Econômico Mundial (FEM).

No ano de 2012, a plataforma recebeu um investimento de US\$70.000,00 – a fonte do investimento não foi informada. Ainda no mesmo ano, foi agraciado com um aporte série A (que se configura no impulsionamento da escala de produção e afins) de US\$2.000.000,00 do *Valor Capital Group*<sup>25</sup>. Já no ano seguinte, em 2013, a *Valor Capital Group*, juntamente com *Valar Ventures*<sup>26</sup>, *Social Capital*<sup>27</sup> e quinhentas *startups* (não especificadas) o aporte série B (que consiste na captação de recursos com propósito de expansão de negócio quando a empresa já está consolidada) de US\$5.000.000,00 fora acometido. Após dois anos, em 2015, o aporte série C (aqui o principal objetivo é a expansão internacional) de US\$7.000.000,00 que fora invertido não somente pelas empresas estadunidenses de serviços financeiros já citadas, mas também pelas *Digital Prosperity*<sup>28</sup> e *ZenStone Venture Capital*<sup>29</sup>.

Os anos que se sucederam, o arrecadamento em aportes cresceu consideravelmente, o que garantiu, em 2019, segundo o site Globo.com, à plataforma o título de *edtech* brasileira com maior acumulação de ganhos por rodada, chegando a R\$100.000.000,00.

Enfim, com isso conclui-se que há muito interesse financeiro, ideológico e capital de empresas nacionais e internacionais envolvidos nessas plataformas de ensino privado. Logo, pensar que o ensino ofertado por elas é neutro e que os vestibulares são meras provas que

---

<sup>23</sup> Fundada pela Editora Abril, é uma revista brasileira de publicação mensal com ênfase economia, política, tecnologia e negócios.

<sup>24</sup> Renomada revista estadunidense no que tange tecnologia, negócios e design. Publicada mensalmente, de forma impressa e online.

<sup>25</sup> Grupo autointitulado Cross-Border Venture Fund (Fundo de Empreendimento Transfronteiriço, em tradução livre) com o objetivo de unificação tecnológica dos EUA com a América Latina e, em última instância, em escala global.

<sup>26</sup> Plataforma de Investimento em Tecnologia.

<sup>27</sup> Fundo de Capital de Risco sediado nos EUA.

<sup>28</sup> Empresa estadunidense de impulsionamento do empreendedorismo e lucros online.

<sup>29</sup> Companhia de Capital de Risco sediada nos EUA com foco no investimento em inovação tecnológica.

estimulam a capacitação do aluno, é tentar tapar o sol com a peneira. Mas “a ideologia meritocrática necessita do vestibular assim como a sociedade burguesa exige a meritocracia.” (Ouriques, 2023, s/p).

Social e politicamente falando, quanto dinheiro, energia – física e mental – e saliva poderiam ser poupados se, por exemplo, a exaustiva discussão moral sobre cotas raciais e sociais em vestibulares não existisse, pois todos aqueles que desejassem ingressar em uma universidade, seriam incentivados a fazê-lo e não impedidos ou barrados? A moralidade liberal do certo ou errado, justo ou injusto, cairia por terra (!) e a discussão sobre uma universidade verdadeiramente necessária e feita pelo e para o povo, finalmente, sairia detrás das cortinas.

Mas as indústrias dos vestibulares são as que ditam e guiam a forma em que as disciplinas regulares serão ensinadas nas escolas médias – vide o Novo Ensino Médio (NEM):

A matriz curricular definida pela secretaria na gestão Dória concentrou as disciplinas das áreas de humanas e ciências da natureza nos dois primeiros anos do ensino médio. Assim, quando os alunos chegam ao último ano, passam a maior parte do tempo na escola com aulas dos itinerários. (...) Alunos também reclamam que as disciplinas formuladas para os itinerários são deslocadas do conteúdo tradicional que é cobrado no Enem e nos vestibulares. (Palhares, 2023, s/p).

Não nos propulsaremos esmiuçar todo esse fatídico projeto, mas obviamente que o roteiro a ser seguido pelas escolas médias particulares é diferente das públicas e isso é perceptível tanto para os professores quanto para os alunos. O Novo Ensino Médio significa o rebaixamento educacional (!), isso sem contar com a expansão dos Institutos Federais que ocorre, demagogicamente, sem estrutura e sem função construtiva de país (*campus* são criados, porém o corpo técnico e docente não é renovado).

Os vestibulares, por si só, são um problema que precisa de superação urgente. Já o Novo Ensino Médio vem como complementação a este problema: com uma nova carapaça para o retrógado, pintado com as hipnotizantes cores da escolha, nos bastidores sonega o conhecimento para os menos abastados, fazendo com que a realidade da escolha só seja possível para quem pode comprá-la.

Pesquisas<sup>30</sup> revelam que alunos das escolas públicas se sentem desmotivados com a implementação do NEM e recorrem justamente aos cursinhos preparatórios para vestibulares na esperança de fazerem uma prova bem-sucedida e adentrarem a uma universidade.

---

<sup>30</sup>Ver PALHARES, Isabela. Alunos ficam sem aula de biologia, história e química no 3º ano do novo ensino médio em SP. **Folha**. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/alunos-ficam-sem->

Esse é um projeto bem arquitetado e o resultado para tudo isso já é de conhecimento público: o filho do brasileiro rico cursa medicina ou direito na melhor federal do país enquanto o filho do brasileiro pobre volta para o quarto da empregada da casa do futuro “doutor”.

Tudo isso representa, sem máscaras, o retrocesso. Todos aqueles que se dedicam a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e emancipatória, devem lutar contra essa dura realidade.

### 3.3.2 *THINK TANKS*: UMA “ALTERNATIVA INOVADORA” À FORMAÇÃO SUPERIOR TRADICIONAL?

Iniciaremos aqui suscitando uma tarefa, aparentemente, difícil ou indesejada por boa parte dos pesquisadores do tema<sup>31</sup>: a limitação das fronteiras conceituais do que são *think tanks*.

De acordo com a literatura norte-americana, os *think tanks* são entidades independentes que realizam pesquisas e produzem conhecimento significativo na área de políticas públicas. Além disso, preenchem uma lacuna que há entre a academia e o governo, visto que os *think tanks* inserem-se entre o mundo das ideias e o mundo da ação (HAASS, 2002). Eles surgiram nos Estados Unidos da América (EUA) no início do século XX e hoje já soam 6.846 *think tanks* em todo o mundo (MAGANN, 2016), fruto da progressiva percepção que não é possível fazer política pública sem ter base técnica e argumentativa sólida para a sua elaboração. (Pinheiro, 2019, p. 36).

Resumidamente, na prática, *think tanks* são organizações institucionalizadas – logo, não atuam de forma clandestina – que têm, como principal objetivo, influenciar não somente políticas públicas, mas também a opinião e o senso comum. Com intuito de tornar seus trabalhos mais robustos e dar um “ar mais intelectual” a eles, estas organizações operam principalmente com a publicação de artigos científicos em sites, revistas e jornais.

É entre as décadas de 1940 e 1950 que começam a surgir os primeiros *think tanks* brasileiros. A Fundação Getulio Vargas (FGV) foi fundada em 1944 por analistas e gestores seniores vinculados ao Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), e trouxe a cultura de produção de conhecimento aplicado, voltado para a resolução de problemas públicos. Outros exemplos foram o Instituto Brasileiro de Relação Internacionais (Ibri), fundado em 1954 e o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), *think tank* fundado em 1955, mesmo ano da criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), este com viés desenvolvimentista e ligado ao governo federal. (Secchi, Ito, 2022, p. 337).

Apesar da conotação pejorativa que o termo ganhou nos últimos anos – como veremos mais adiante –, fruto de sua apropriação pelos setores da direita, tais organizações já foram

---

[aula-de-biologia-historia-e-quimica-no-3o-ano-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml](#). Acesso em: 26 de abril de 2023.

<sup>31</sup> Ver PINHEIRO, Ana Cláudia. **Pensando os *Think Tanks*: uma revisão da produção acadêmica brasileira**. Trabalho de conclusão de curso – TCC (graduação em Ciências Sociais). Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 41-46. 2019.

muito prestigiadas por setores de esquerda pelo seu papel formador ideológico-político. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o famoso ISEB, responsável pelos admiráveis *Cadernos do Povo Brasileiro*, é um grande exemplo de *think tank*: criado em 1955, fora inspirado no *Collège de France* e pensado para reunir em si o encontro da vanguarda intelectual brasileira. Era uma organização que cumpria seu papel de “ponte” entre academia e governo, pois estava atrelado ao poder estatal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Dois momentos do ISEB se destacam: o desenvolvimentista, no período de Juscelino Kubitschek na presidência, e o social-socialista, com as reformas de base do governo Jango. Vários intelectuais formidáveis ganharam destaque através deste instituto, como Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Werner Sodré, Celso Furtado, Ruy Mauro Marini, V nia Bambirra, Theotônio dos Santos, dentre outros – estes três últimos sendo as principais referências teóricas da Teoria Marxista da Dependência (TMD).

A ausência de verbas governamentais suficientes sempre foi um grande problema para a manuten o do ISEB, mas a maior ameaça   sua existência veio com o golpe cívico-militar – ou, segundo alguns analistas, empresarial-militar – brasileiro, em 1964, que desmantelou totalmente o Instituto. Com a ascensão da ditadura, o ISEB deu seu último suspiro e fechou suas portas<sup>32</sup>.

Dando continuidade:

A Segunda Guerra (1939-1945), deu início   uma “nova ordem mundial” com a transnacionaliza o de empresas e o surgimento de organismos mundiais de regula o. A forma o de blocos internacionais hegemônicos proporcionou aos Estados Unidos serem protagonistas de um movimento “missionário” internacional, mas não no sentido religioso, e sim, o de levar o ideal da democracia estadunidense para todos os continentes. (Pinheiro, 2019, p. 49-50).

A conceitua o de Guerras Híbridas<sup>33</sup> mostra que, para além do poder bélico, a disputa pela forma e no qu  as pessoas irão pensar,   uma maneira de atua o imperialista muito mais frutífera ao longo prazo, pois as possíveis forças opositoras são castradas, domesticadas e adestradas em seu cerne – o ideológico. E   nesse campo que os institutos *think tanks* cumprem magistralmente seu papel.

Vejamos mais alguns exemplos de *think tanks* brasileiros: o Instituto Brasileiro de A o Democrática (IBAD), fora fundado em 1959, no estado do Rio de Janeiro, por militares e empresários que estavam insatisfeitos com o governo populista de JK. O IBAD se caracterizava

---

<sup>32</sup> Ver LOVATTO, Angélica. ISEB: do nacional-desenvolvimentismo   revolu o brasileira. **Revista Princípios**, 40 (162), p. 09 - 40. 2 de setembro de 2021. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/148>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

<sup>33</sup> Ver KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: das revolu es coloridas aos golpes**. São Paulo, Expressão Popular, 2022.

por ser profundamente antitrabalhista e, com o objetivo de combater a suposta ascensão comunista em território brasileiro, aliou-se a movimentos anticomunistas, em especial à Cruzada Libertadora Militar Democrática (CLMD), além de possuírem uma revista periódica chamada Ação Democrática (Dreifuss, 1981).

Além do IBAD, outro findado instituto, porém de notória relevância, foi o IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. Criado em 1961, também fora fruto da coalizão de militares e empresários e possuía como premissa a ideia de que o país não podia mais ser governado unicamente pelos políticos e seus partidos. Tal Instituto possuía grandes patrocinadores nacionais – como a empresa *Light: Serviços de Eletricidade S/A* – e internacionais – tal qual a *Central Intelligence Agency* (CIA) através do programa intitulado Aliança para o Progresso. (Dreifuss, 1981).

Ambos dos institutos se unem, formando, assim, o complexo IPES/IBAD (Pastore, 2012). A *práxis* deste complexo era formidável (*sic*): além da publicação periódica de artigos, era comum a infiltração de seus membros em movimentos estudantis e em mobilizações operário e camponesa, além de estabelecerem presença significativa no congresso, onde movimentava os parlamentares centristas, como peças de um jogo de xadrez, ao seu bel-prazer. (Dreifuss, 1981).

Deixando o passado recente para segundo plano, focaremos agora nos principais *think tanks* brasileiros contemporâneos: o primeiro deles, o Instituto *Millenium* (Imil), foi fundado em 2005 por uma rede de *think tanks* chamada *Atlas Network* que, por sua vez, fora fundada em 1981 nos EUA e, atualmente, comporta mais de quinhentas instituições em todo mundo. O Imil opera abertamente em prol da liberdade individual, liberdade de mercado e Estado mínimo – claramente alinhados à ideologia neoliberal, porém classificam-se a si mesmos como não-ideológicos e sem vínculos político-partidários.

Endossada por Friedrich Hayek, Milton Friedman e Margaret Thatcher, a *Atlas Network* atua em território brasileiro através dos *think tanks* Instituto Mises Brasil, Instituto Liberal, Movimento Brasil Livre (MBL) e do movimento Vem Pra Rua, além de, obviamente, o próprio Instituto *Millenium*.

Outra instituição privada que tem por objetivo o ensino para a formação política e difusão de doutrina liberal é o *think tank* RenovaBR: uma escola voltada para a formação de candidatos às eleições com propósito final a defesa parlamentar de reformas liberais. Fundada por Eduardo Mufarej – sócio da Tarpon Capital (empresa que atua no setor de mercado financeiro) e dono da antiga Abril Educação (transformada em Somos Educação), maior editora de livros educacionais para o ensino básico do Brasil – em 2017, teve como colaboradores

Abílio Diniz – sócio de diversas grandes redes de supermercado, dentre elas a Carrefour –, Armínio Fraga – membro de diversas organizações financeiras e ex-presidente do Banco Central durante o governo de FHC – e, por último, ninguém menos que Luciano Huck.

O RenovaBR pertence a uma matriz chamada CLP (Centro de Liderança Pública), uma outra *think tank* fundada em 2008 autointitulada “organização suprapartidária” e que possui como principais apoiadores o Itaú Unibanco, o maior banco privado do Brasil (Suehiro, 2022, s/p). Vale ressaltar que o RenovaBR, com apenas um ano de existência, em 2018, lançou 120 candidatos políticos para ocuparem diversas posições dentro do aparelho estatal, sendo que 16 destes foram eleitos: 1 senador (Alessandro Vieira – REDE), 9 deputados federais (como Joênia Wapichana – REDE – e Tabata Amaral – PDT) e 6 deputados estaduais (dentre eles, Heni Ozi Cukier – NOVO). Dos candidatos eleitos, 8 pertencem aos partidos NOVO, 3 ao Rede Sustentabilidade, 1 ao PDT – Partido Democrático Trabalhista – 1 ao Cidadania (antigo Partido Popular Socialista, PPS), 1 ao PSL (Partido Social Liberal), 1 ao PSB (Partido Socialista Brasileiro) e 1 ao DEM (Democratas).

Já em 2020, o instituto elegeu 147 candidatos – estes chamados de “alunos” em seu site –, sendo destes 10 prefeitos e 137 vereadores em todo país.

O RenovaBR ainda possui um diferencial de promoção de seus próprios cursos de formação nas áreas de políticas públicas, nos quais àqueles que pretendem se inscrever e serem alunos, precisam passar por um processo seletivo onde suas “capacidades para ser um agente transformador político” serão testadas e avaliadas.

Podemos aqui pontuar diversos porquês pelos quais os cidadãos optam por uma formação tecnicista ou uma ofertada por *think tanks* à uma formação formal em uma universidade ou faculdade, seja ela pública ou privada, dentre eles aparecem: 1) a dificuldade de um brasileiro médio de bancar uma faculdade particular com mensalidades de preços abusivos e 2) o injusto crivo do sistema nacional de vestibulares para o ingresso nas universidades federais e estaduais, como fora visto anteriormente.

Um ensino superior, um diploma de graduação, é algo deveras prestigiado não apenas por *status*, mas também por ser a “comprovação” de que o conhecimento adquirido pelo indivíduo o torna apto para atuação no mercado de trabalho e no meio político. Não à toa que estas novas instituições de ensino que propõem dar prestígio e educar formadores para a gestão pública, e muitas vezes de forma gratuita, ganham rapidamente seu lugar ao sol num país perpassado por desigualdades educacionais. Contudo, é tentar se enganar ao fazer um esforço para acreditar que estas [instituições] abdicam de qualquer fator ideológico em prol da “ciência

pura” – apolítica, não-ideológica e emancipadora – e da liberdade de expressão, tão cultuada nos meios liberais e neoliberais.

Mas, para a tristeza destes, a materialidade da realidade dá por terra toda sua teoria: uma ciência que tem finalidade em si própria e não estabelece diálogo com seu meio, está fadada a fracassar como tal por atender, nas melhores das situações, interesses privados e não as necessidades humanas concretas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A universidade de que necessita a América Latina, antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das ideias. – Darcy Ribeiro.*

Com o intuito de explanar, de maneira concisa, tudo que foi exposto neste presente estudo e abrir caminhos para um debate que aqui não se esgota, apropriar-nos-emos de Álvaro Vieira Pinto, mais precisamente do segundo volume de sua obra *Consciência e Realidade Nacional* (1960), para elaborarmos as considerações finais, avistando denunciar a política de alienação e dominação educacional – algo tão caro para nós e para todos os autores aqui citados anteriormente –; além, certamente, dos escritos na revista *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira* (2001), de Luís Carlos de Menezes<sup>34</sup>, e *A Universidade Necessária* (1969), de Darcy Ribeiro, com o intuito de apresentar um breve projeto estratégico de superação do atual *status quo* da universidade brasileira.

A educação não é a base para resolução dos problemas mundiais (!) e entendê-la como tal é ajoelhar-se diante de um ideal burguês. Isso, pois, baseando-se na mera explicação de atraso econômico dos países dependentes, acredita-se que

(...) se conseguir distribuir aos povos pouco desenvolvidos o mesmo tipo de ensino, as mesmas ideias sociais e científicas e os processos didáticos que fornece às suas camadas populares, criará para a humanidade o mesmo universo intelectual, idêntica atitude em face da existência, iguais hábitos e valores, o que constitui, segundo pensa, a premissa inicial para resolver todos os problemas mundiais. (Pinto, 1960, p. 381).

Desconsiderando totalmente as especificidades socioculturais e históricas de formação de cada povo, nação e país do subúrbio capitalista, resultando, assim, numa “escola distanciada do real, inapta a exprimir e transmitir a consciência social útil” (Pinto, 1960, p. 381). Prosseguindo:

O país dominante tudo faz para atrair ao seu modo de educar os educadores dos países dependentes, o que consegue com muita frequência, pois, por condições inerentes à própria estrutura da sociedade subdesenvolvida, os seus educadores oficiais são os menos aptos a sentir e a interpretar corretamente o pensamento emergente do povo, são os personagens mais dóceis às influências externas, convertendo-se facilmente em agentes do projeto alheio. (Pinto, 1960, p. 381).

Ou seja: a posição dos países subdesenvolvidos na divisão internacional do trabalho gera a estrutura socioeconômica (e simbólica) perfeita para a promoção do fenômeno conhecido como fuga de cérebros – este que, resumidamente, pode ser conceituado como um grande fluxo migratório de cientistas, pesquisadores e intelectuais para os países centrais, acarretando diversos danos em setores de desenvolvimento científico, tecnológico e de desenvolvimento

---

<sup>34</sup> Professor sênior do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP).

aos seus países de origem. Mas, para além disso, há também o dano mais difícil de ser revertido: o ideológico. Não ao léu que os profissionais tidos como mais dotados de capacidade (e, por consequência, dignos de maior reconhecimento) em suas respectivas profissões, são aqueles que, segundo Álvaro Vieira Pinto, estão mais distantes da sua classe de origem e mais próximos da dominante.

Projetos governamentais apresentados como intercâmbio linguístico e científico, tais quais os programas Cidadão do Mundo<sup>35</sup> e Ciências sem Fronteiras<sup>36</sup>, são comumente ofertados por governos progressistas com o intuito de que a comunidade científica e intelectual busque lá fora o que aqui não pôde ser ofertado. Numa visão individualista, projetos como estes abrem oportunidades únicas aos filhos da classe trabalhadora de conhecerem e terem contato com demais culturas, buscarem mais conhecimento e aprimorarem seus currículos acadêmicos, contudo a que custo?

Distanciamos-nos aqui de rechaçar totalmente esses programas, pois sabemos de sua importância sociocultural e econômica para a sociedade brasileira e outros, contudo não podemos vendiar nossos olhos e abandonar a criticidade para defendê-los cegamente: quanto do conhecimento produzidos pelos nossos retorna e influencia no desenvolvimento e, principalmente, na emancipação do seu país natal e, em especial, de sua classe como um todo? Esta pergunta deve ser direcionada para toda comunidade científica, não apenas à das ciências “duras”, mas também às humanas e sociais, uma vez que o conhecimento adquirido fora, como já esmiuçado nesse trabalho, além de ser carente de neutralidade, é subserviente ideologicamente à classe dominante dos países de destino que compõem, em sua maioria, os países da centralidade capitalista.

Chamar este fenômeno de colonização contemporânea do conhecimento não é um equívoco, uma vez que

O país subdesenvolvido deve renunciar à pretensão de dizer algo original como produto de cultura, não lhe cabendo fazer mais do que integrar-se, por mimetismo e reprodução, no contexto daquela cultura universal, de que são proprietários os expoentes metropolitanos, os quais têm, muito a propósito, um conceito de subdesenvolvimento que justifica essa convicção. (Pinto, 1960, p. 385).

Visto como atraso histórico ou, nas melhores hipóteses, como uma etapa necessária para emergência e desenvolvimento, o subdesenvolvimento de um país é lido como uma desgraça nacional com bases de origem moral e intelectual (Pinto, 1960) e não uma condição marginal intrínseca à dicotomia capitalista.

---

<sup>35</sup> Programa promovido pelo Governo do Estado do Maranhão (Flávio Dino, então membro do PCdoB) com início em 2015.

<sup>36</sup> Programa federal criado durante o governo de Dilma Rousseff (2011), financiado pelo CAPES, CNPq e algumas empresas privadas parceiras.

Eis as razões pelas quais a consciência da parte dominante deposita tantas esperanças no trabalho educacional levado a efeito por zelosos missionários nos países retardados: porque é com esse trabalho que o país avançado se justifica perante a sua consciência, ao se carregar do mérito de dilatar os benefícios da civilização; e ainda, nos casos de má-fé, porque a educação exportada permite prevenir, pela domesticação intelectual, eventuais alterações das relações materiais entre tais países e os menores, só vantajosas para os primeiros. (Pinto, 1960, p. 385-386).

Deparamo-nos então com o pilar principal que traz em voga o debate da autonomia universitária, uma vez que, como mostra Luís Carlos de Menezes,

Mesmo com todos os seus problemas, a universidade pública tem sido no Brasil, durante mais de meio século, a mais assídua e confiável sede de promoção e de registro da produção cultural e científica. Mesmo insuficientes as condições que dispõe a universidade, não há quem se disponha a substituir seus laboratórios, suas bibliotecas, seus museus, seus acervos etnoculturais, seus intercâmbios nacionais e internacionais de informação e de especialistas das variadas áreas, das ciências humanas às ciências naturais, das matemáticas às línguas, das artes aos esportes; não se apresenta nenhuma outra instituição pública ou privada que proponha a substituí-la em seu todo ou em cada uma das suas funções. (Menezes, 2001, p. 57).

Apesar de todas as contradições estabelecidas na materialidade da universidade brasileira, é atualmente insubstituível e indiscutível sua gigantesca importância social, cultural, histórica e econômica, tornando, assim, o inesgotável debate sobre seu futuro cada dia mais caro para a sociedade brasileira como um todo.

O projeto de Universidade Necessária, desenvolvido por Darcy Ribeiro (1969), faz-se cada dia mais indispensável se quisermos pensar em uma ruptura com o capitalismo dependente:

1. a criação de condições para que as universidades se capacitassem para formar os altos quadros culturais da nação, tal como fez a França, por exemplo, no *Collège de France* ou em seu *Institut*.
2. a incorporação do cultivo da investigação científica e tecnológica como fins em si mesmos e não como atividades de demonstração e de treinamento do ensino profissionalizado.
3. a criação de órgãos integradores da vida universitária que permitissem superar sua compartimentação em escolas autárquicas com a consequente duplicação de esforços e investimentos.
4. a necessidade imperativa de infundir na universidade o interesse mais vivo pelos problemas gerais da educação, não só porque seu corpo docente provém das escolas médias, mas porque o desenvolvimento nacional exige uma elevação do nível de todos os tipos de ensino que unicamente a universidade pode proporcionar mediante a formação de professores e especialistas e a realização de pesquisas aplicadas à educação. (Ribeiro, 1969, p. 117).

Em outro momento, o próprio irá postular mais requisitos para a fazer existir a Universidade Necessária. São eles:

- a) fornecer um elenco explícito de alternativa e opções para o planejamento da renovação estrutural de seus órgãos e a revisão dos procedimentos através dos quais exerce suas funções;
- b) proporcionar uma imagem global de como deve ser e operar uma universidade capaz de atender aos princípios reitores da nova reforma;
- c) atuar como um corpo de contrastes para o diagnóstico e a crítica das estruturas vigentes e para uma justa apreciação das conquistas já alcançadas pelas universidades latino-americanas, que devem ser preservadas em qualquer futura reforma estrutural;

- d) oferecer um quadro de valores que permita avaliar a eficácia e importância de cada projeto parcial de mudança que a universidade se proponha realizar;
- e) mobilizar os corpos universitários para um esforço conjunto de reforma, capaz de contrapor a universidade real à universidade necessária e de formular um projeto específico de transição progressiva de uma à outra;
- f) opor aos projetos de colonização cultural da América Latina e de perpetuação de seu subdesenvolvimento e dependência através da modernização reflexa, um projeto próprio que preencha, no âmbito universitário, os requisitos fundamentais de desenvolvimento autônomo da nação. (Ribeiro, 1969, p. 172).

Em outras palavras, resumidamente: uma universidade originária, que não negligencie os povos originários, mas também leve a sério seus saberes ancestrais; uma universidade nacionalista que vise, em seu horizonte, a ruptura com o capitalismo dependente e a construção do socialismo; uma universidade de desenvolvimento autônomo e independente, que produz ciência básica e produz tecnologia; um espaço que prepare o seu corpo discente não apenas para se introduzir no mercado de trabalho, mas também para influir nele; uma universidade que não permita a fuga de cérebros, dando maiores condições de desenvolvimento de pesquisas em seu território nacional; e, por último, uma universidade descolonizadora e revolucionária, que prepare a sociedade para romper com a dependência que engloba todos os âmbitos da vida brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERHEIM, Carlos T. **La reforma universitaria de Córdoba**. In.: **Educación superior y Sociedad**. Vol. 9, nº 1. Caracas, Venezuela, Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1998, p. 103-127. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115002>. Acesso em: 18 de fevereiro 2023.

CARDALT, Roseli S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. (org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo: Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_; ARROYO, Miguel G.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. 5ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

COUTINHO, Joana A.; FERREIRA, John K. A educação pública e a situação nacional. **A terra é redonda**. 16 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-educacao-publica-e-a-situacao-nacional/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

CORTE de R\$ 310 milhões no orçamento afeta as universidades em 2024. **A Verdade**, 2024. Disponível em: <https://averdade.org.br/2024/02/corte-de-r-310-milhoes-no-orcamento-afeta-as-universidades-em-2024/>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

DATT, Felipe. Descomplica, a edtech que recebeu R\$ 100 milhões de investidores. **Pequenas empresas, grandes negócios**. Globo. 2019. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Startups/noticia/2019/03/descomplica-edtech-que-recebeu-r-100-milhoes-de-investidores.html>. Acesso em: 25 de março de 2023.

DESCOMPLICA. **Descomplica para empresas**. 2023?. Clientes parceiros. Disponível em: <https://descomplica.com.br/para-empresas/>. Acesso em: 25 de março de 2023.

DESCOMPLICA. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikipedia Foundation, 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Descomplica#cite\\_note-7](https://pt.wikipedia.org/wiki/Descomplica#cite_note-7). Acesso em: 25 de março de 2023.

DIGITAL PROSPERITY. **Copyright Digital Prosperity**. 2023. About us. Disponível em: <https://www.digitalprosperity.com/about-us/>. Acesso em: 25 de março de 2023.

DREIFUSS, René A. **1964: A Conquista do Estado: Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Vozes, 1981. Epub.

DURIGUETTO, Maria L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/4XHZSCstQ7SFCNnM7qZmHds/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

EXAME (revista brasileira). In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikipedia Foundation, 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Exame\\_\(revista\\_brasileira\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_(revista_brasileira)). Acesso em: 25 de março de 2023.

FAST COMPANY BRASIL. **Fast Company Brasil**. 2022. Quem somos. Disponível em: <https://fastcompanybrasil.com/quem-somos/>. Acesso em: 25 de março de 2023.

FONSECA, Mariana. Negócio criado por professor de física já captou R\$ 110 milhões. **Exame**. 2018. Disponível em: <https://exame.com/pme/como-o-negocio-deste-professor-de-fisica-ja-captou-r-110-milhoes/>. Acesso em: 25 de março de 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 2: Os intelectuais. Os princípios educativos. Jornalismo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Odeio os indiferentes: escritos de 1917**. Tradução de Daniela Mussi e Alvaro Bianchi. São Paulo, Boitempo, 2020. Epub.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

LESSA, Sérgio. **Lukács e a ontologia: uma introdução**. Ed. 5, art. 6, [S.I.], Revista Outubro, 2001, p. 83-100. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/lukacs-e-a-ontologia-uma-introducao/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

LINKEDIN. **LinkedIn Corporation**. 2023. Perfil Marco Fisbhen. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/marcofisbhen/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 25 de março de 2023.

LOVATTO, Angélica. ISEB: do nacional-desenvolvimentismo à revolução brasileira. **Revista Princípios**, 40 (162), p. 09 - 40. 2 de setembro de 2021. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/148>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

MARIÁTEGUI, José C. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Peru, Ayacucho, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

MARINI, Ruy M. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis, Ed. Insular, 2013.

\_\_\_\_\_. **A universidade brasileira**. Revista Educación Superior, nº22, México, 1977.

MARTINS, Felipe M. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In.: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSO DE OCUPAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR, 2, São Paulo, 2008. **Anais eletrônicos** [...] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 30 de março de 2024.

MENEZES, Luís de C. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. 1º reimpressão, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2001.

MONTEIRO, Felipe. O que são Rodadas de Investimento (séries): A, B e C?. **Sztartup Desk**. 2019. Disponível em: <https://www.sztartupdesk.com.br/blog/o-que-sao-rodadas-de-investimento-series-a-b-e-c/>. Acesso em: 25 de março de 2023.

NOVAES, Henrique T. **Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Marcos B. **Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza**. Vol. 6, nº 1, São Paulo, Scientiæ Zúdia, 2008, p. 97-116. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/NsP3WxpnsjibZkHt8DwSW5K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

OURIQUES, Nildo. O orgulho burguês do vestibular. **O real não se vê**, Florianópolis, 21 de março de 2023. Disponível em: <http://nildouriques.blogspot.com/2023/03/o-orgulho-burgues-do-vestibular.html>. Acesso em: 24 de março de 2023.

PALHARES, Isabela. Alunos ficam sem aula de biologia, história e química no 3º ano do novo ensino médio em SP. **Folha**. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/alunos-ficam-sem-aula-de-biologia-historia-e-quimica-no-3o-ano-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml>. Acesso em: 26 de abril de 2023.

PASTORE, Bruna. Complexo IPES/IBAD, 44 anos depois: Instituto Millenium?. **Revista Aurora**, v. 5, n. 2, p. 57-80, 2012.

PETRAS, James. Role of the Intellectuals in social change. **Rebelión**. 24 de março 2005. Disponível em: <https://rebellion.org/role-of-the-intellectuals-in-social-change/>. Acesso em: 29 de março de 2023.

PINHEIRO, Ana C. **Pensando os Think Tanks: uma revisão da produção acadêmica brasileira**. Florianópolis, 2019. Trabalho de conclusão de curso – TCC (graduação em Ciências Sociais). Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

PINTO, Álvaro V. **Consciência e Realidade Nacional**. Vol. II, ISEB: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro, 1960.

RAMPINELLI, Waldir; J. ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar. **Universidade: a Democracia Ameaçada**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_; OURIQUES, Nildo. **Crítica à Razão Acadêmica: reflexão sobre a Universidade Contemporânea**. Vol. I. Florianópolis, Ed. Insular, 2011.

RELATÓRIO ANUAL 2018. **RenovaBR**, 2018. Disponível em: <https://media.renovabr.org/uploads/2020/07/Relat%C3%B3rio-2018.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

**RenovaBR**. Conheça nossos alunos eleitos em 2020!. 2020. Disponível em: <https://assets.renovabr.org/conheca-nossos-alunos-eleitos-em-2020/>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

Resultado da eleição para presidente no 1º turno. **UOL: Eleições 2022**, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/analise/presidente-1-turno/resultado-das-eleicoes-para-presidente-considerando-os-votos-validos/?uf=sp>. Acesso em: 17 de maio de 2023.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro, Editora Terra e Paz, 1997.

SAID, Edward. **Representações do intelectual: As Conferências Reith de 1993**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O papel público de escritores e intelectuais**. In: MORAES, Denis. **Combates e utopias: os intelectuais num mundo de crise**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2004.

SECCHI, L.; ITO, L. E. *Think tanks e universidades no brasil: análise das relações na produção de conhecimento em política pública*. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 46, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/554/395>. Acesso em: 26 abril 2023.

SOCIAL CAPITAL. **Social Capital**. 2019?. About. Disponível em: <https://valorcapitalgroup.com/>. Acesso em 25 de março de 2023.

STEDILE, João P.; TRASPADINI, Roberta. **Ruy Mauro Marini: Vida e obra**. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

SUEHIRO, Silvio. Por que o Itaú tem quatro tipos diferentes de ações: ITUB3, ITUB4, ITSA3 e ITSA4?. **FDR®, ECONOMIA SIMPLIFICADA**. 2020. Disponível em: <https://fdr.com.br/2022/02/18/por-que-o-itaú-tem-quatro-tipos-diferentes-de-acoes-itub3-itub4-itsa3-e-itsa4/#:~:text=De%20forma%20resumida%2C%20o%20Ita%C3%BA,s%C3%A3o%20originadas%20do%20banco%20Ita%C3%BA>. Acesso em: 25 de março de 2023.

VALOR CAPITAL GROUP, LLC. **Valor Capital Group**. 2020. Página inicial. Disponível em: <https://valorcapitalgroup.com/>. Acesso em 25 de março de 2023.

VARSAVSKY, Oscar. **Ciencia, política y científicismo**. [S.I]: Utopía Pirata, 2018. Epub.

WANDERLEY, Luiz E. W.; **O que é Universidade**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

WEBER, Max; **Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

ZENSTONE VENTURE CAPITAL. **Zenstone Venture Capital LLC**. 2014-2022. Our thesis. Disponível em: <https://www.zenstonevc.com/>. Acesso em: 25 de março de 2023.