



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Estudos Sociais e Políticos

Sandra Pereira de Carvalho

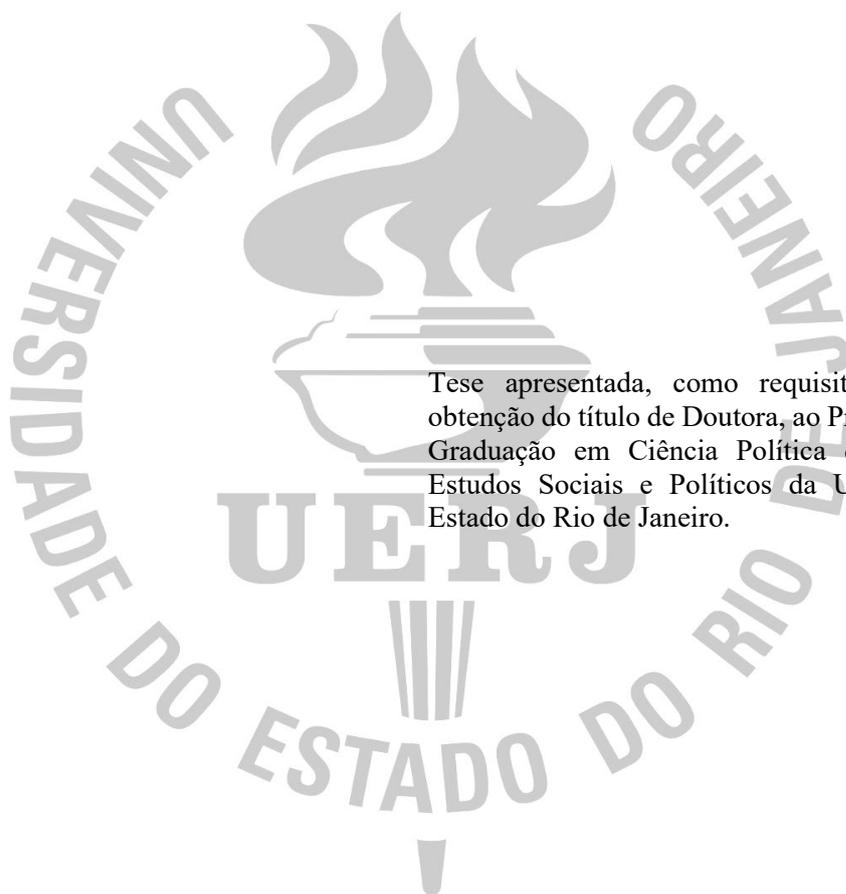
**Pensamento sobre educação básica e superior em Darcy Ribeiro:
origens, propostas e caminhos políticos**

Rio de Janeiro

2020

Sandra Pereira de Carvalho

Pensamento sobre educação básica e superior em Darcy Ribeiro:
origens, propostas e caminhos políticos



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Moreira Cardoso

Rio de Janeiro, RJ

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/D - IESP

C331	<p>Carvalho, Sandra Pereira de. Pensamento sobre educação básica e superior em Darcy Ribeiro: origens, propostas e caminhos políticos / Sandra Pereira de Carvalho. – 2020. 144f.: il.</p> <p>Orientador: Adalberto Moreira Cardoso. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos</p> <p>1. Ribeiro, Darcy, 1922-1997 – Teses. 2. Educação – Brasil – Teses. 3. Ensino básico – Teses. 4. Ensino superior – Teses. 5. Centros Integrados de Educação Pública – Teses. I. Cardoso, Adalberto Moreira. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 92:572(81)</p>
------	--

Rosalina Barros CRB-7 / 4204 - Bibliotecária responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sandra Pereira de Carvalho

Pensamento sobre educação básica e superior em Darcy Ribeiro: origens, propostas e caminhos políticos

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Adalberto Moreira Cardoso (Orientador)
Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

Prof. Dr. João Feres Junior
Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

Prof. Dr. Christian Edward Cyril Lynch
Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

Prof. Dr. Guilherme Simões Reis
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Cristiane Batista
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, RJ

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos,
Aumeri Leonardo e Giordano Bruno.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a Deus, responsável por minha existência.

Aos educadores e educadoras que não são anônimos, mas que não posso citar a todos, e que durante minha vida tanto me ensinaram e contribuíram com minha caminhada formativa.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a qual devo toda a minha trajetória profissional. Gostaria de reafirmar aqui o meu orgulho em fazer parte desta instituição, que se propõe a levar o ensino superior ao interior de um estado com fronteiras continentais. Espero poder contribuir cada vez mais na formação da população mato-grossense.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aos professores que contribuíram para a minha formação e a meu querido orientador, Prof. Dr. Adalberto Moreira Cardoso. Obrigada pelo compromisso com o meu trabalho, por ter se feito presente, mesmo com todos os contratempos e com a distância. Deixo registrado aqui os meus sinceros agradecimentos e a minha admiração.

À banca de qualificação, composta pelos professores Dr. João Feres e Dr. Christian Edward Cyril Lynch, pela contribuição significativa na construção da base que deu origem a esta tese. À banca de defesa, também composta pelos docentes Dr. João Feres, Dr. Christian Edward Cyril Lynch, e, ainda, pelo Prof. Dr. Guilherme Simões Reis e pela Profa. Dra. Cristiane Batista, por aceitarem o convite em contribuir para a minha construção acadêmica.

[...] Minhas características distintas talvez sejam contraditórias vontade insofreável de compreender e o gosto de fazer, que me converteram em híbrido de intelectual e fazedor.

[...] Obras, escritos, cargos, fiz, entendi e exerci muitos. Nisto gastei minha vida. Uns poucos deles ficaram com a minha marca nos mundos que passei, enquanto passava: um sambódromo, um parque indígena, museus, muitas bibliotecas, demasiados ensaios, quatro romances, muitíssimas escolas, algumas universidades. Não é pouco, quisera mais. Muito mais. [...] Sou um homem de fazimentos.

Darcy Ribeiro

RESUMO

CARVALHO, S. P. **Pensamento sobre educação básica e superior em Darcy Ribeiro: origens, propostas e caminhos políticos.** 2020. 144f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese trata, a partir de uma investigação documental e bibliográfica, do pensamento do professor, político e intelectual brasileiro Darcy Ribeiro. Com uma vida dedicada à educação brasileira constituiu, além de seu trabalho antropológico e na literatura, duas experiências formidáveis ao campo da educação do país, que constituem um legado político-educacional à sociedade brasileira: a Universidade de Brasília (UnB) e a proposição e implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. A primeira por se explicitar na proposta de uma universidade necessária à jovem nação latino-americana, que, dentro de um momento político de interiorização se descobria e que podia constituir seu projeto autônomo de desenvolvimento, sendo que a universidade seria uma instituição fundamental. A segunda experiência demonstrava que era possível constituir uma escola honesta e decente às classes sociais empobrecidas do país, visando à mudança social a partir da educação e tratando a educação em uma visão de integralidade e multidimensionalidade. A tese demonstra o envolvimento cada vez maior do pensador Darcy Ribeiro com a causa da educação brasileira durante sua trajetória. O estudo ainda procura evidenciar que Darcy trata a educação como causa política, sendo que, para isso, movimentou-se politicamente, sempre em uma confluência entre intelectuais e políticos, mas fazendo-se político com sufrágio, acreditando na democracia e com claras opções sociais e educativas. Por fim, a tese afirma que seu pensamento constitui, ainda na atualidade, uma fonte inspiradora às políticas públicas da educação básica e superior, em especial, como se buscou demonstrar, com o Reuni.

Palavras-chave: Darcy Ribeiro. Pensamento político. Educação Básica. Educação Superior.

ABSTRACT

CARVALHO, S. P. **Thought about basic and higher education in Darcy Ribeiro: origins, proposals and political paths.** 2020. 144f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis deals, from a documentary and bibliographical investigation, with the thinking of Brazilian professor, politician and intellectual Darcy Ribeiro. With a life dedicated to Brazilian education, he constituted, in addition to his anthropological work and in literature, two formidable experiences in the country's education field, which constitute a political-educational legacy to Brazilian society: the University of Brasilia - UnB and the proposition and implantation of Integrated Public Education Centers (CIEPs) in the state of Rio de Janeiro. The first because it is made explicit in the proposal of a university necessary for the young Latin American nation, which, within a political moment of interiorization, discovered itself and which could constitute its autonomous development project, being that the university would be a fundamental institution. The second experience showed that it was possible to establish an honest and decent school for the country's impoverished social classes, aiming at social change based on education and treating education in a vision of integrality and multidimensionality. The thesis demonstrates the increasing involvement of the thinker Darcy Ribeiro with the cause of Brazilian education during his career. The study also seeks to show that Darcy treats education as a political cause, and for that he moves politically, always in a confluence between intellectuals and politicians, but lastly becoming political with suffrage, believing in democracy and with clear social and educational options. Finally, the thesis states that his thinking constitutes, still today, an inspiring source for public policies in Basic and Higher Education, in particular, as it was sought to demonstrate, with Reuni.

Keywords: Darcy Ribeiro. Political thinking. Basic education. Higher education.

LISTA DE SIGLAS

AI-2	Ato Institucional nº 2
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEP/RJ	Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CIACs	Centros Integrados de Apoio às Crianças
CIEPs	Centros Integrados de Ensino Público
CLAPCS	Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPOR	Centro de Preparação de Oficiais da Reserva
EMOP	Empresa de Obras Públicas
ESP	Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Investimento dos Estudantes do Ensino Superior
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPM	Inquérito Policial Militar
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JK	Juscelino Kubistchek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PIBID	Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Reuni	Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Memorial Darcy Ribeiro – UnB.....	23
Figura 2 – A Universidade de Brasília	54
Figura 3 – Leonel Brizola, ao lado do cacique Juruna e de Darcy Ribeiro, inaugura o CIEP Zumbi dos Palmares	101
Tabela 1 – Evolução do número de IES no Brasil por categoria administrativa.....	103
Gráfico 1 – Aumento do número de Universidades Federais entre os anos de 2003 até 2010..	103
Gráfico 2 - Matrículas na Educação Superior 2003- 2015.....	134

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	DARCY RIBEIRO: BIOGRAFIA, TEORIA E AÇÕES POLÍTICAS.....	19
1.1	Biografia e ações.....	20
1.2	Momentos de encontros e da gênese do pensamento político e educacional de Darcy Ribeiro.....	24
1.3	O momento UnB: inspiração político-pedagógica para uma universidade necessária à nação multicultural brasileira e seu desenvolvimento.....	39
2	A POLÍTICA DO NOVO TRABALHISMO PARA A EDUCAÇÃO E A FORÇA DE DARCY RIBEIRO.....	70
2.1	O retorno à ação política no Brasil e a utopia/possibilidade do socialismo moreno.....	70
2.2	Decisões políticas para a materialização de uma escola salvadora.....	83
2.2.1	<u>Os ensaios na política de educação para a década de 1990 no estado do Rio de Janeiro: a proposição dos CIEPs.....</u>	88
3	O PROGRAMA DE APOIO AOS PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI E A RELAÇÃO COM A PROPOSTA DARCYNIANA PARA A UNIVERSIDADE.....	92
3.1	Educação superior no Brasil: breve retrospectiva histórica.....	93
3.2	REUNI: contexto do surgimento, diretrizes e objetivos.....	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

Esta tese trata do pensamento e ação política do cidadão brasileiro, educador, pesquisador, intelectual e político, Darcy Ribeiro, personagem marcante da vida nacional brasileira e latino-americana.

O objetivo principal é aprofundar o debate sobre o legado político de Darcy Ribeiro, em especial quando propôs o papel do Estado na configuração das políticas públicas para a educação pública e, a partir desta, apontou caminhos de emancipação social tanto por intermédio da educação básica quanto da educação superior brasileira.

A tese propõe um resgate necessário do legado de Darcy para a área da educação brasileira, sua força e presença ainda na atualidade. Para tanto, como procedimento metodológico, o estudo adotou o levantamento bibliográfico e documental, a partir da análise e interpretação de obras, depoimentos, relatos, discursos e materiais (áudio e vídeo) referentes ao personagem principal da tese. A pesquisa, em seu desenvolvimento, caracterizou-se como descritiva e interpretativa, de cunho qualitativo. Para sua composição, seguiu uma cronologia da vida do autor estudado, com amparo em outros estudos científicos e literários, relatados no texto e nas referências.

Darcy Ribeiro, como a tese propõe, foi um forjador de ideias, interpretações, buscando levar a cabo seus ideais, princípios e torná-los ação. Viveu inserido e mergulhado em seu tempo histórico como muitos pensadores, artistas, políticos, intelectuais e educadores na vida nacional, procurando causar interferências, mudanças e transformações. Sempre manifestou um pensamento jovial, de não aceitação das mazelas presentes na sociedade brasileira, por isso um contestador que se descobriu assim, entendendo a realidade do povo brasileiro e sua diversidade cultural, bem como a dinâmica desta nação brasileira multicultural. Além de contestador, no entanto, foi um propositor de transformações via ação política, como a tese procura demonstrar. De seu legado não se pode separar cultura, política, educação, intelectualidade, dado que havia uma conexão total dessas dimensões, de modo que em seu pensamento eram indissociáveis.

Foi um intelectual da educação brasileira, tanto no que se refere à educação básica quanto à superior, nascendo, desse engajamento, seu grande legado, maior herança para a área: a proposição da UnB e dos CIEPs. Tanto uma como a outra são experiências que ultrapassaram seu tempo e, ainda na atualidade, data venia, mesmo forjadas na década de 1960 (UnB) e na de 1980 (CIEPs), foram propostas políticas de futuro ao Brasil, muito embora, em tempos atuais, o caminho político tomado pela sociedade brasileira seja absolutamente contrário.

É claro, entretanto, que as proposições darcynianas nasceram de uma confluência intelectual e política, pois, assim como ele, outros nomes e movimentos sociais e políticos de seu tempo influenciaram-no, assim como aprenderam com as ideias desse fenomenal pensador e político. Para que se tornassem realidade, as suas propostas precisaram da via dos processos políticos e de amparo social, pois devem sempre ser entendidas como resultado de um esforço da coletividade social e política, pois Darcy fazia conjunção política. A tese procura mostrar Darcy como uma personalidade que encarnou a confluência política dos movimentos de seu tempo, sabendo que a participação na política seria o caminho para a constituição de objetivos que tanto ele, quanto outros intelectuais próximos e influentes a ele configuraram.

Quanto à proposição da UnB, seu momento por excelência relativo à educação superior, tal momento aconteceu antes do que suas ideias relativas à educação básica. Dentro de um processo político maior que foi a constituição da nova capital do Brasil, Brasília, a criação da UnB foi gestada por Darcy juntamente com a presença marcante de Anísio Teixeira, ambos responsáveis por organizar um novo modelo de universidade, como é possível verificar no decorrer da tese.

A proposta referente à educação básica, consolidada nos CIEPs, ocorreu posteriormente ao exílio, dentro do momento seguinte à fundação do novo trabalhismo brasileiro, em especial pela organização do Partido Democrático Trabalhista.

Esta tese encontra-se organizada em três capítulos, sendo que o primeiro, além de tratar da trajetória de vida pessoal de Darcy, faz a análise do momento UnB, como sendo sua criação mais original, de maior excelência, no primeiro momento de vida política-intelectual até o exílio forçado pela ditadura militar.

Mesmo a UnB tendo sido um projeto sabotado, destruído e desconfigurado, trouxe elementos imprescindíveis à renovação universitária nacional e quiçá mundial. Desse modo, sua criação elevou-o intelectualmente tornando-o respeitado mundialmente pela sua proposição, assim como pelo arranjo intelectual e político que fez para criar e implantar o projeto.

O segundo segmento trata, a partir de seu retorno ao Brasil, da associação política, por intermédio da qual Darcy, juntamente com um grupo de políticos, propôs o socialismo moreno, dentro do propósito de refundação do trabalhismo brasileiro, ou novo trabalhismo. Uma das bandeiras essenciais nesse contexto político foi o direcionamento ou o foco na educação básica, à qual propôs e materializou os CIEPs. Para a concretização de suas ideias, sua vida política modificou-se e, de assessor ou nomeado, passou a disputar eleições, tendo então a marca de candidato, primeiro como vice-governador, ao lado de uma grande personalidade política

brasileira e de longa trajetória eleitoral, Leonel de Moura Brizola, e, posteriormente, como senador da República.

A efetivação dos CIEPs mudou as paisagens do estado do Rio de Janeiro e muitos destinos das comunidades empobrecidas, bem como dos que tiveram a oportunidade direta de participação. A experiência passou a ser observada nacional e mundialmente. A ideia de integralidade e de constituição da educação além da sala de aula para uma série de atividades marcou a vida nacional; porém, infelizmente, ainda não se multiplicou, a não ser em tentativa via programa *Mais Educação* do Governo Federal à época dos governos Lula e Dilma. Há também outras experiências baseadas na proposição dos CIEPs em alguns poucos municípios brasileiros inspirados no ideal darcyniano.

O terceiro capítulo trata de cotejar os ideais da UnB às ideias darcynianas para a educação superior com o Reuni. Para a autora desta tese, há uma relação entre o ideário darcyniano e a proposição e implantação do Reuni, em especial manifesto na obra *A universidade necessária*, na qual Darcy Ribeiro (1975) expõe a conexão entre educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento socioeconômico e cultural brasileiro em consonância com soberania nacional. É nesse sentido que a proposição do Reuni apresenta muitos pontos de contato com a obra de Darcy Ribeiro, pois o almejado com o Reuni foi a construção de fortes laços entre o proposto por Darcy (educação, ciência, tecnologia, e desenvolvimento soberano da sociedade nacional em suas dimensões sociais, culturais e econômicas).

O sonho de Darcy foi permeado pela utopia de uma educação brasileira (básica ou superior) decente e, como ele mesmo dizia, "honesta", que desse ao estudante impulso às possibilidades políticas e técnicas de optar com clareza por seu futuro, sem que forças exógenas lhe tolhessem a vontade de desenvolvimento. Em outras palavras, uma formação que não permitisse a submissão aos processos externos de força político-econômica ou que a eles se mantivesse subjugado, ou que as forças de parte de uma sociedade que se vale do poder econômico continuassem a manter a maioria da população em situação de subdesenvolvimento, atraso, dominação e vida precária.

A proposição darcyniana envolveu sempre pensar, como requisito básico, o desenvolvimento sociocultural da nação multicultural, composta em sua realidade histórica por dramáticos processos como a subjugação de indígenas, a forçosa inserção das populações afrodescendentes relegadas a objetos e, posteriormente, de imigrantes europeus refugados pelo desenvolvimento industrial europeu, aos quais o Brasil abriu espaço de construção de vida.

A opção de Darcy Ribeiro pela educação como caminho sinaliza uma visão histórica estratégica de emancipação, na qual o Estado tem seu papel preponderante, por intermédio da

educação pública, quer básica quer superior, de proporcionar a igualdade de oportunidades, superando o elitismo e o abandono sociocultural a que estavam relegadas as comunidades de menor renda. Ao mesmo tempo, propunha uma visão de desenvolvimento nacional, sem que se pretendesse nacionalista, uma vez que o intelectual e político Darcy também via nos latino-americanos a mesma trajetória sócio histórica e os tratava como irmãos.

Por fim, a motivação para este estudo nasceu, em especial, pela trajetória de educadora, atuando desde a educação básica até a universidade, encontrando em Darcy Ribeiro uma manifestação de engajamento completo. Não se pode pensar em construir um país para todos, fomentando unicamente a universidade, ou somente a educação básica, pois são apenas partes do sistema socioeducativo, subconjunto da sociedade. Para uma formação completa há que se investir tanto em um como em outro segmento, pois se correspondem e se complementam.

É dentro desse espírito que foi proposto analisar e desvendar Darcy Ribeiro, com todas as limitações do percurso, bem como levando em consideração toda uma série de estudos e teses já realizados. A abordagem desta pesquisa caracteriza-se por anunciar elementos como: a) Darcy Ribeiro, a partir de sua formação acadêmica é uma personagem que se sintoniza com seu tempo e entende os dramas da sociedade brasileira; b) Em seus trabalhos de campo na antropologia aproxima-se e aprofunda no conhecimento da formação sociocultural do povo brasileiro; c) entende os movimentos em busca da interiorização do país que ocorre com a constituição de Brasília e nota também a necessidade da transformação social, educacional, científica, tecnológica e econômica do Brasil, dentro do qual a universidade é um importantíssimo instrumento; d) é uma figura que constitui engajamento associativo intelectual e posteriormente político junto a outras figuras brasileiras que anteriormente haviam construído interpretações, entendimentos, experiências e projetos, e busca aperfeiçoá-los; e) busca contribuir com ideias, proposições e as materializa em projetos que, ainda na atualidade, são marcas relevantes às questões que envolvem as políticas públicas para a educação, ciência e tecnologia e desenvolvimento do país.

Acredita-se que a motivação também adquire relevância social neste período temporal em que, tanto na América Latina como no Brasil, estabelecem-se práticas políticas neoliberais que estão constituindo o estado mínimo tanto na educação básica quanto na superior.

Revisitar, portanto, o pensamento de Darcy Ribeiro pode trazer luz aos pensadores, políticos, intelectuais engajados na superação do elitismo perverso que ainda ronda a realidade educativa brasileira. O esforço intelectual empreendido nesta pesquisa propõe uma reflexão que traz também elementos da ciência política, no sentido de que vivemos uma república; logo, é papel e responsabilidade do Estado brasileiro oferecer oportunidades de formação humana via

educação básica e superior, com vistas a solucionar os problemas sociais, econômicos, científicos e tecnológicos do Brasil.

A responsabilidade desta tese consiste em tentar evidenciar que os caminhos propostos por Darcy Ribeiro – e por ele experimentados – tanto na universidade quanto na escola, são essenciais à constituição de uma nação desenvolvida. Por meio de ações orquestradas, salvaguardando a diversidade cultural do povo e diante dos meios materiais existentes, urge retomar o papel do Estado no que tange à educação, mobilizando os recursos necessários, para que se possa constituir-se, então, finalmente, uma possibilidade de vida digna a todos.

1 DARCY RIBEIRO: BIOGRAFIA, TEORIA E AÇÕES POLÍTICAS

Este primeiro capítulo tem por objetivo central buscar situar a vida e a obra (acadêmica, intelectual e política) de Darcy Ribeiro. A importância da compreensão da sua vida, obra e pensamento transcende sua própria existência para se consolidar em importantes momentos da vida nacional do Brasil, em especial no ideário antropológico, político e educacional, quer em configurações políticas, quer em configurações institucionais.

Mas a percepção da força de sua obra e o pensamento, contudo, não se delimitam apenas ao Brasil, pois, segundo Rama, crítico uruguaio, em entrevista traduzida por Coelho (2005) na abertura de uma entrevista com Darcy Ribeiro, por ocasião do exílio, afirma:

Entre os importantes exilados brasileiros atualmente em nosso país, nenhum mais eminente na órbita da cultura, e igualmente não menos destacado entre nós que Darcy Ribeiro. Foi conhecido sobretudo por ter sido “Chefe da Casa Civil” da presidência da República e, pela mesma razão, por esse compadrio impune que usam alguns jornalistas para falar de políticos, se pôde vilipendiá-lo como as restantes figuras exiladas. Mas a real importância de Darcy Ribeiro, sem deixar de lado seu legado político, reside em sua obra de pedagogo e de antropólogo, integrando uma geração que no Brasil permitiu o amadurecimento das Ciências Sociais e tem dotado o país de um nível destacado no plano internacional (COELHO, 2005, p. 185).

Construir um legado, tal como Darcy Ribeiro configurou, levou o tempo de uma vida situada no contexto social, político e econômico de um país tão grande quanto diverso culturalmente. Entender as consequências de sua forma de pensar e de agir consiste também em uma árdua tarefa de reconstituição de trajetória, ideias, princípios e ideais de importante figura brasileira. Seu ideário foi forjado dentro de uma época de efervescência política e de transição do modo de vida da sociedade nacional (que passou de uma sociedade rural a uma sociedade urbana e que ganhava força industrial crescente), ao mesmo tempo em que o país se interiorizava, buscando produzir interpretações autônomas, próprias e coerentes.

Felizmente, essa reconstituição encontra amparo em registros de áudio, vídeo e bibliográficos do próprio autor, além de um conjunto de depoimentos daqueles que com ele conviveram. Da mesma forma, somam-se apontamentos de outros estudiosos e intelectuais pensadores que se dedicaram a entendê-lo e também a criticá-lo, tanto à época em seu contexto, quanto na atualidade. As ideias do autor provocaram reações por onde suas ideias circulavam quer em virtude de sua grandeza teórica, quer pelo impacto político de suas ideias, bem como das consequências de seu pensamento político em curto, médio e longo prazo na sociedade brasileira, em especial para a educação básica e para a educação superior brasileira.

A materialização deste estudo ocorre pelo caminho qualitativo, descritivo e interpretativo, tendo por base o levantamento bibliográfico com estudo, análise e interpretação da fortuna crítica do autor e de obras publicadas sobre ele. Ao mesmo tempo, juntam-se a este estudo outros escritos referentes à época em que se situa sua trajetória de vida e ação política e intelectual.

Neste capítulo, apresentamos sua biografia e ações relevantes ao pensamento nacional. No segundo momento, desenvolvemos uma análise do processo constitutivo de sua intelectualidade em encontros e desencontros que constituem a gênese de sua forma original de entendimento e ação política. Na sequência, é analisada sua especial participação no que tange à configuração da Universidade de Brasília (UnB), juntamente a outros pensadores brasileiros, dentro do movimento de configuração de um espírito empreendedor em busca de soluções à problemática do desenvolvimento nacional. Por fim, realizamos uma explanação dos conceitos principais contidos, em pensamento e obra, que refletirão no contexto político-educacional brasileiro tanto na educação básica quanto na educação superior.

1.1 Biografia e ações

Marcos Darcy Silveira Ribeiro ou, simplesmente, Darcy Ribeiro, nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Era filho de uma professora primária. Ficou órfão de pai aos três anos de idade. Foi um educador, antropólogo, escritor e político, conhecido por seu foco em estudar a brasilidade em sua diversidade, o povo brasileiro e a educação nacional.

Notabilizou-se principalmente por trabalhos desenvolvidos nas áreas da educação, sociologia, antropologia, sendo também um dos responsáveis pela criação do Museu do Índio. Auxiliou também a criar o Parque Indígena do Xingu, idealizou e ajudou a fundar a Universidade de Brasília, propôs e implantou a educação integral via Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), no Rio de Janeiro. Pode parecer pouca coisa, mas são ações tanto fortes quanto estruturantes em um país desigual como o Brasil. Suas ideias foram tanto ousadas quanto provocativas de mudanças, sobretudo em uma sociedade marcada pelo atraso das estruturas sociais, pela dominação política coronelista ou militar e com marcas profundas de segregação social e alta desigualdade econômica.

No campo teórico, promoveu a constituição de um pensamento que discute a brasilidade, o desenvolvimento nacional, a ciência e a tecnologia brasileiras, tendo como base os caminhos da integralidade na educação básica e superior. Debruçou-se também sobre a ideia

de promoção de uma identidade latino-americana, uma vez que observava que nossos vizinhos eram como nós, parecidos e irmãos. Darcy Ribeiro foi Ministro da Educação durante o governo parlamentarista de João Goulart durante dois anos (1962 e 1963) e Chefe da Casa Civil entre 1963 e 1964.

No período da ditadura militar (1964 -1985), oriunda do golpe empresarial-militar, teve seus direitos políticos cassados e se viu obrigado ao exílio no Uruguai. Durante o tempo de expatriação, percorreu vários países da América Latina, onde ocupou vários cargos políticos de confiança, assessorando presidentes como Salvador Allende (Chile) e Velasco Alvarado (Peru). Merece destaque seu papel de colaborador com as reformas universitárias de países como Uruguai, Peru e Venezuela.

Durante o período de desterro, deu atenção especial a estudos e publicou um romance, *Maíra* (1976), que marca o confronto entre a integração ou interação problemática e dominadora entre a sociedade não indígena e os povos indígenas no Brasil.

Retornou ao Brasil em 1976, sendo anistiado em 1980. Voltou a dedicar-se à política, vindo a ser eleito vice-governador do Rio de Janeiro, em 1982, em chapa encabeçada por Leonel Brizola. Em 1990, foi eleito senador da República. Darcy, que lutava contra o câncer desde 1975, sucumbiu à doença, vindo a falecer em 17 de fevereiro de 1997, em Brasília. (FERREIRA, 2013, p.12).

Seguindo a linha trabalhista, ao retornar ao Brasil, posteriormente ao período ditatorial militar, ocupou cargos eletivos (vice-governador e senador pelo Rio de Janeiro) na área política. Sua preocupação voltava-se ao desenvolvimento da educação brasileira, buscando trazer os ideais vividos com Anísio Teixeira, de quem se considerava seu primeiro discípulo.

Um dos seus principais objetivos, gestados antes do período do exílio, era o de extinguir o analfabetismo no país e prolongar o período de permanência das crianças na escola. Inspirado a partir de Anísio Teixeira e este nas proposições filosófico-educacionais de John Dewey (1859-1952), importante pensador norte-americano que influenciou a educação mundial e constituiu os princípios da escola progressiva e centrada no aluno, Darcy busca entender em profundidade a esse empreendimento social de grande magnitude.

Quando de seu retorno à ação política no Brasil, Darcy retomou essas pretensões procurando criar condições políticas para a execução. Enquanto vice-governador do Rio de Janeiro, no Governo de Leonel Brizola (1983 a 1987), criou e dirigiu a implantação de 500 Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs). Tratava-se de um projeto pedagógico visionário e revolucionário no Brasil que envolvia assistência e educação de tempo integral à criança,

incluindo atividades recreativas e culturais, concretizando ideias e projetos pensados conjuntamente com Anísio Teixeira décadas antes.

Há, no tocante aos CIEPs, elementos importantes trazidos por Darcy Ribeiro para a questão educativa que estão na essência da discussão educacional de Anísio Teixeira. Uma delas é a aprendizagem a partir de experiências; outra, a importância da figura do professor. Nesse compasso, contemplou, igualmente, o valor do espaço arquitetônico escolar, o qual deveria ser percebido de modo duplo: um prédio para atender as especificidades da educação para socialização e, ao mesmo tempo, que sua presença fizesse parte da cidade como elemento multiplicativo e vinculante entre aprendizado e vida social.

Ao que parece, poder-se-ia afirmar que a ideia das construções escolares seria de pomposidade, mas não o eram. Era a presença de um meio educativo de fato nas comunidades, razão pela qual os CIEPs foram pensados para estarem integrados à vida comunitária.

Na década de 1980, também criou a Biblioteca Pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvim e o Sambódromo – batizado de Passarela Darcy Ribeiro – uma obra de Oscar Niemeyer, que mantém 200 salas de aula embaixo das arquibancadas. Darcy Ribeiro era também um apaixonado pela diversidade cultural brasileira, posição que fazia questão de evidenciar. (FUNDAR, 2018).

No tocante à educação pública, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram pioneiros na luta pelo ensino público de qualidade no Brasil, confrontando-se diretamente com a ideia da escola privatista, defendida por partidos de direita e pela Igreja Católica, muito embora os dois reconhecessem o papel da família, da Igreja, do Estado e da escola na educação (NUNES, 2000).

Segundo Nunes (2000), Anísio Teixeira foi pai do movimento da Escola Nova, defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Darcy foi um dos seus principais discípulos e acreditava que o país poderia crescer se investisse na criação de escolas de qualidade e que a educação poderia transformar o país. Perseguiu esse ideal, tal como Anísio Teixeira, até o fim da vida, influenciando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), atual 9394/96, que leva seu nome.

Em sua trajetória, Darcy Ribeiro recebeu diversos títulos, dentre os quais se destacam o de Doutor Honoris Causa da Sorbonne, da Universidade Copenhague, da Universidade da República do Uruguai e da Universidade Central da Venezuela, entre tantos outros.

Darcy também teve participação em lutas de diversas áreas tais como as causas dos povos indígenas; defendeu a lei dos transplantes, invertendo as regras vigentes, tornando possível usar órgãos de pessoas falecidas para salvar vidas; uma lei contra o uso vicioso da cola

de sapateiro que envenena e mata crianças e jovens; foi responsável pela revitalização da Floresta da Pedra Branca no Rio de Janeiro; tombamento de praias e encostas e das mil casas do Rio Antigo.

Darcy prezava pelo convívio com a exuberante natureza do Brasil e com a biodiversidade, bem como pela riqueza da produção material e imaterial da população brasileira. Observava, na sociedade em formação, uma dinâmica original, que somente ela continha, razão de sua obra *O povo brasileiro* (1995). Na sua percepção, possuía três matrizes principais: a tupi, a lusa e a afro, mas com um movimento próprio que precisava ser compreendido pelas ciências humanas e sociais. Essa formação, segundo ele, era muito dinâmica e manifestava-se de forma muito distinta em cada região do país, que a seu ver, seriam o Brasil sulino, o Brasil caipira (a velha paulistânia das entradas e bandeiras), o Brasil crioulo (fortemente marcado pela presença da escravidão), o Brasil sertanejo (do povo nordestino) e o Brasil caboclo (nortista e ribeirinho adaptado da grande Amazônia das águas).

Atualmente, existe a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR)¹, que é uma instituição dedicada à pesquisa e o desenvolvimento de projetos educacionais, culturais, sociais e científicos. A sede está localizada na cidade do Rio de Janeiro, e mantém representação em Brasília, junto ao Memorial Darcy Ribeiro, localizado no campus da UnB, onde abriga o acervo documental e as bibliotecas dos antropólogos Darcy e Berta Ribeiro bem como seu memorial, a qual se destina a manter a obra e a memória do seu fundador e a divulgar e promover atividades ligadas à educação e à cultura no Brasil.

Figura 1 – Memorial Darcy Ribeiro – UnB



Fonte: Universidade de Brasília, 2019.

¹ O site oficial da instituição é: <https://www.fundar.org.br/>.

1.2 Momentos de encontros e da gênese do pensamento político e educacional de Darcy Ribeiro

Impossível falar de política, política educacional brasileira e da própria história da educação no Brasil sem mencionar o intenso e vivaz pensamento político de Darcy Ribeiro. Seus ideais, sua concepção de conhecimento, ciência e tecnologia, desenvolvimento nacional, povo brasileiro, sua concepção de política como ação de transformação e as importantes e originais experiências educativas estão todas interligadas. Seu pensamento político carrega tanto características próprias e originais, quanto atributos simbióticos de homem de um tempo quando a riqueza intelectual foi intensa no Brasil, a qual ele acolheu, como veremos adiante. Acrescenta-se a isso que sofreu também influências externas ao país em sua formação.

Darcy concluiu os estudos primários e secundários na cidade onde nasceu. Influenciado pelo tio que era médico, ingressou na faculdade de medicina, que abandonou em 1942. Posteriormente, matriculou-se na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ESP) em 1944, período em que grandes nomes internacionais atuaram, embora em relato próprio afirme que pouco contato manteve com essas personalidades (RIBEIRO, 2010, p. 6-7).

Darcy diplomou-se em 1946. Foi nesse período, conforme relato em entrevista a Marisa Peirano, concedida em 13 de dezembro de 1978, que, segundo ele, iniciou sua formação, pois, foi neste momento ESP que começou a compreender o país e o pensamento brasileiro, segundo ele, incidentalmente:

Quando eu estudava na Escola de Sociologia e Política, me deram uma bolsa de estudos, e eu pagava essa bolsa de estudos fazendo um trabalho para o Pierson e para o Mário Wagner que era fazer fichas sobre a bibliografia brasileira de interesse sociológico. Fazendo essas fichas, eu li os romances de interesse social: li Sílvio Romero, li os ensaístas, ou filósofos de interesse social, pelos quais o Pierson tinha um grande desprezo. Por essa razão, só por essa razão, eu me fiz herdeiro do pensamento brasileiro. Então, o esforço brasileiro de se autocompreender, Euclides ou Sílvio Romero, que é muito melhor do que todo o esforço estrangeiro de tentar entender o Brasil, e toda a aplicação deles ao Brasil é infinitamente melhor, disso eu não teria sabido nunca, se não fosse, por acaso, essa aproximação, que se deveu a uma bolsa de estudos. E nem era a intenção do professor. O professor tinha que fazer uma bibliografia para o Manual bibliográfico brasileiro e me mandou fazer essas fichas. Então, graças a esta coisa incidental, não ocorreu comigo o que fatalmente teria ocorrido, que era me desatrelar da intelectualidade, da vida intelectual do meu país para me atrelar a uma bobagem acadêmica estrangeira, oxfordiana ou parisina, para me converter no homem que está procurando pôr um ponto e vírgula ou dar um exemplo para a educação local com as teses estrangeiras. Realmente, eu não pude ser articulado, a minha articulação ficou imperfeita. Por quê? Porque eu tinha duas outras fontes. Uma fonte era o meu interesse esquerdista, porque eu era estudante comunista e, como estudante comunista, eu estava interessado em entender o mundo, em transformar o mundo e isto me fazia ler a literatura marxista. Então, de alguma forma, isto me salvou. E ter lido a bibliografia brasileira. (RIBEIRO, 1978, p. 5).

Observa-se em Darcy uma influência das leituras marxistas e, ao mesmo tempo, um conhecimento da produção literária original do pensamento brasileiro (quer da literatura, da filosofia quer da sociologia brasileira). Neste contexto, destaca em especial as obras de Manoel Bomfim, especificamente, *A América Latina: males de origem*, publicado no ano de 1905. O contato com esse texto constituiu a ele uma possibilidade de interpretação muito peculiar, especialmente no tocante à organização social brasileira, condições sociais e econômicas, desenvolvimento brasileiro, questões quase sempre justificadas escandalosamente em referência ao clima e à indolência do povo. O autor retrata em seus depoimentos que esses argumentos cristalizados nada mais eram que um racismo profundo e uma interpretação preconceituosa feita a partir da Europa ao Brasil e à América Latina.

Segundo Miglievich-Ribeiro e Romera (2018):

Darcy Ribeiro, em seu intento de fazer notar a realidade latino-americana, declara ser devedor de outros teóricos, como ele, “intelectuais militantes” que se propuseram, antes dele, a compreender a América Latina e fazer dela uma das expressões continentais mais progressivas, justa e próspera da terra (RIBEIRO, 1995, p. 204). Entre numerosos nomes, é possível mencionar, no escopo deste artigo, o emblemático sergipano Manoel Bomfim, sobre o qual Darcy produziu um belo e elogiado ensaio atribuindo-lhe significativa influência na orientação de suas posturas e discussões. (RIBEIRO; ROMERA, 2018, p. 115)

Ainda segundo Ribeiro e Romera (2018), Darcy valorizava tanto o pensamento dos cânones das ciências sociais, quanto o de autores quase anônimos aos quais dava visibilidade. Um desses nomes, já citado, é Manoel Bomfim, o qual Darcy afirma que não foi considerado no meio acadêmico, por isso sua obra e seu pensamento ficaram à margem, mas eram fundamentais para entender a América Latina e o próprio Brasil:

[...] há um brasileiro, Manoel Bomfim, um médico que foi diretor da Instrução Pública, um homem importante aqui no pensamento brasileiro, lusófono terrível, com a obra deformada pela lusofobia, mas ele escreveu, em 1905, o livro mais inteligente sobre o racismo e contra o racismo, no Brasil e na América Latina, um livro publicado em Paris. A antropologia não viu, ninguém viu, ninguém leu, ninguém sabe. **Então, esse homem, é mais importante o pensamento dele que todos, mas como estava fora da linha chamada científica, da linha acadêmica, ele não funcionou.** Então, aquele livro podia, digamos, ter salvo a mentalidade brasileira, podia ter mostrado os interesses que estão atrás das teses racistas, ou das teses de atribuir o atraso a causas como o clima etc., ou ao índio. Ele podia ter salvo gerações. E não salvou ninguém porque não era o pensamento acadêmico. (PEIRANO, 1978, p. 5, grifo nosso)²

² Nesse trecho, o Peirano (1978) se refere ao livro de Manoel Bomfim *A América Latina: males de origem*. Paris: H. Garnier, 1905.

Segundo ele, no período em que fez seus estudos: “Então, se pode dizer que São Paulo era um centro intelectual importante para as ciências humanas, o mais importante da América Latina” (RIBEIRO, 2010, p. 11, p. 6), mas havia forte influência das ideias estrangeiras, de modo que o pensamento nativo, ou originário brasileiro ou latino-americano era tido como de menor importância frente ao entendimento de pesquisadores europeus e americanos.

Tal situação encontra fundamento também nas afirmações de Cyro Berlinck, que atuou na direção da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1970. Segundo Berlinck, a escola objetivava qualificar a intelectualidade para a compreensão das questões políticas e sociais do Brasil e somente depois realizar intervenções ou ações (BRITO, 2013). Foi exatamente naquele momento em que o pensamento darcyiano começou a se desatrelar da academia, a qual fazia a qualificação a partir de uma percepção estrangeira. Consoante Darcy, de acordo com os moldes europeus ou americanos o intelectual de um país subdesenvolvido também era subdesenvolvido intelectualmente.

Torna-se claro que, se Darcy adquiriu formação no contexto paulista, considerado de alta relevância acadêmica, conforme ele próprio expõe em muitos momentos em depoimentos e escritos; porém, ao mesmo tempo, faz severa crítica ao paradigma imposto. Quanto à formação da intelectualidade brasileira, alegava que São Paulo atuava como centro replicador de estrangeirismos. Essa cidade, pela sua dinâmica cultural, conseguia atrair inúmeros pensadores e intelectuais, mas tinha dificuldade de construir um pensamento político original.

Segundo Ferreira (2013, p. 12), após a formação em Ciências Sociais, Darcy faz a especialização em Etnologia em São Paulo. Sua preparação para a área de Etnologia (Antropologia) deu-se pelo intermédio do famoso antropólogo teuto-brasileiro Herbert Baldus, especialmente no que se refere às questões basilares do estudo de comunidades indígenas em situação de contato com a sociedade não indígena, nas quais ocorriam mudanças culturais.

Baldus nasceu na Alemanha. Por ocasião da I guerra mundial foi incorporado ao corpo de cadetes, tendo sido aviador. Após o término da guerra almejava conhecer a América Latina. Em 1921 viaja a Argentina. Posteriormente, em 1923 muda ao Brasil e se fixa na cidade de São Paulo. Neste ano, através da participação numa expedição cinematográfica, teve oportunidade de interação com diversos povos indígenas (Xamakoko, Kaskihá e Sanapaná) do Chaco, Paraguai. A viagem despertou o interesse pelos estudos antropológicos, profissão que exerceu até o fim de sua vida, em 1970. Possuía grande conhecimento adquirido através de décadas de estudos e vivências, iniciadas por ocasião das pesquisas com indígenas no Paraguai e, posteriormente, no próprio Brasil, junto ao Planalto Central (região Centro-Oeste do Brasil) (SAMPAIO-SILVA, 2000).

A larga experiência de Baldus influenciou certamente as percepções de Darcy Ribeiro e seu trabalho antropológico. Ainda segundo Brito (2013):

O encontro entre Darcy Ribeiro e Herbert Baldus se deu no âmbito da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) na década de 1940. A Escola Livre de Sociologia e Política foi criada em 27 de maio de 1933. Em 1935, a instituição foi considerada de utilidade pública pelo governo do estado de São Paulo. E, em 1938, tornou-se instituição complementar da USP (BRITO, 2013, p. 2).

Posteriormente à conclusão de seus estudos, Darcy Ribeiro buscou por diversas vezes trabalhar na área de Ciências Sociais, sem obter sucesso. No ano de 1947, foi contratado como etnólogo junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Segundo Brito (2013, p. 6), “Darcy recebe a proposta de trabalho para o cargo de etnólogo do SPI. Esta oferta conseguida através de uma recomendação de Herbert Baldus ao Marechal Rondon”. Brito ainda reforça que o trabalho de Darcy foi além de uma atuação como antropólogo, expondo às sociedades nacional e internacional a realidade vivida por distintos povos indígenas no Brasil e dando uma contribuição inédita pelas suas pesquisas, mas principalmente pela sua interpretação crítica.

A contribuição de Darcy enquanto funcionário desse órgão ultrapassou os limites institucionais, com ampla divulgação dos problemas decorrentes da relação entre indígenas e sociedade nacional, especialmente no que concerne à questão da redução demográfica, denunciada em artigos e documentos oficiais do SPI, além de artigos veiculados em periódicos dedicados às ciências sociais, como é o caso da Revista Sociologia (BRITO, 2013, p. 7).

Sobre sua primeira atuação profissional após sua formação, Darcy Ribeiro fala que foi o trabalho de campo constituiu sua essencialidade de pesquisador:

Bom, mas o emprego foi aquele, e por acaso, então, é que resultou que eu fui ser antropólogo, e antropólogo dentro do escaninho que é a Etnologia, e, dentro desse, no escaninho que é Etnologia Indígena. Bom, começa aí a minha carreira científica, profissional. É muito importante assinalar aqui que o cargo era chamado de naturalista, porque o equivalente eram os botânicos, eram os zoólogos, que andavam pela Amazônia. Eu ia ser uma espécie de botânico de índio. O naturalista que ia estudar os índios, que não se sabia bem o quê que era. E aí fui o primeiro brasileiro que se dedicou profissionalmente à pesquisa científica de Etnologia. Hoje, o núcleo de pessoas que trabalham nisso é muito grande, mas fui eu o primeiro que foi contratado, realmente, para fazer isso, para fazer pesquisa de campo, sem outra obrigação. Eu não tinha nem obrigação de dar orientação ao Serviço de Proteção aos Índios, nem eles pensavam, positivistas que eram, que um menino recém-formado pudesse dar alguma coisa. A ciência tinha um certo prestígio e eles estavam dispostos a dar um dinheirinho para a Ciência, para alguém fazer ciência. E foi o que eu comecei a fazer (RIBEIRO, 2010, p. 11).

Os trabalhos de campo tiveram início com pesquisas sobre a sociedade brasileira, tendo realizado seu primeiro campo etnográfico junto aos Kajueu, um grupo Waikuru de Mato

Grosso. Desenvolveu com diversas outras etnias suas pesquisas, que podiam durar de cinco até 11 meses. Segundo o próprio Darcy, a permanência no campo empírico era fator decisivo a uma interpretação mais coerente e aproximada da realidade vivida.

Outra das formas de fazer Antropologia (Etnologia), que aprendeu com Baldus, era a de retornar às comunidades pesquisadas seguidamente para acompanhá-las. Essa recorrência o fez perceber as dinâmicas culturais próprias das sociedades indígenas, as interferências da sociedade não indígena junto a elas, contrapondo-se às descrições antropológicas estáticas e congeladas no tempo nas quais a Antropologia se baseava e trabalhava à época. Assim, se a sociedade nacional não indígena se transformava, também as sociedades indígenas se modificavam. A dinamicidade cultural era algo inerente a todas as sociedades, não apenas à urbano-industrial moderna como se apregoava na Sociologia.

Segundo Darcy, foi na convivência com os indígenas que aprendeu a fazer ciência, fazer Etnologia por observação e a gostar profundamente do que realizava, vivenciando em intensidade com as sociedades nativas a busca do entendimento desses povos. Nesse período, procurava, via correspondência (cartas), obter orientação teórica e metodológica constante de Herbert Baldus, um processo de relacionamento que Brito (2017, p. 16) denomina de “orientação de longa duração”.

Conforme Brito (2013), os dois pesquisadores (Baldus e Ribeiro) mantiveram um forte vínculo, com apreço pessoal entre as partes, que pode ser evidenciado pela frequente troca de correspondências entre 1948 e 1956.

As cartas de Darcy Ribeiro endereçadas a Herbert Baldus, quase sempre eram iniciadas por “Querido Mestre, Mestre Baldus ou Prezado professor”. As de Baldus endereçadas a Darcy seguiam a forma clássica em “Meu caro Darcy”. Quanto ao conteúdo das correspondências há predominância de temas como: trocas de bibliografias sobre etnologia indígena, teorias e metodologias de pesquisa junto aos índios, além de indicações de pesquisadores para atuarem no campo ao lado de Darcy Ribeiro e também de Herbert Baldus. (BRITO, 2013, p.2).

Os estudos de etnologia indígena ocorreram por aproximadamente uma década e resultaram em diversas obras escritas, em especial *Culturas e línguas indígenas do Brasil* (1957) e *A política indigenista brasileira* (1962). Mas a grande lição que captou foi a noção de brasilidade, observando um país distinto daquele que rapidamente entrava em ritmo de modernização e tecnificação e que participava ao mundo do desenvolvimento urbano-industrial.

Segundo Brito (2017, p. 16),

Autores que se dedicaram ao estudo da obra e da trajetória de Darcy Ribeiro são unânimes em abordar o período em que ele atuou no SPI como um

momento inicial de suas atividades e formulações de problemas de pesquisa. Ainda segundo esses estudos, a obra ou a contribuição de Darcy Ribeiro para a antropologia indígena, sobretudo, somente fora amadurecida anos mais tarde, com a publicação de alguns de seus livros mais importantes sobre o tema, como “Os índios e a civilização”, por exemplo, além da série sobre estudos de antropologia da civilização, divididos em “O processo civilizatório”; “As Américas e a civilização”; “O dilema da América Latina”; e “Os brasileiros”.

Durante o período de estudos (1947 a 1956) com diversas comunidades indígenas e tendo adentrado o interior do país, conheceu as populações interioranas. Doravante, começou a perceber o grave distanciamento entre a ciência brasileira replicadora, a quem ele chama de *cavalo de santo*, e a situação da realidade nacional, observando que a atuação da ciência não dizia respeito à resolução dos problemas nacionais e não buscava investigar por sua própria conta a realidade sociocultural, econômica e das condições de vida brasileiras.

Referindo-se à ciência nacional afirmou:

E nos outros campos científicos também. São Cavalos de Santo. Quer dizer, ninguém, ou quase ninguém, tem a capacidade de tomar o material que tem diante de si e tentar uma interpretação a partir do material. Nem de questionar o material, nem de tomar a temática. Por exemplo, se você pega um campo como Oftalmologia. É muito fácil encontrar sujeitos ótimos, formados na Inglaterra, na Alemanha, que conhecem a doença mais rara sobre olho. São capazes de curar aquela coisa mais extravagante. Sobre aquilo que pode ocorrer um caso em um milhão, eles são capazes de dar uma notícia pormenorizada. Mas eles não sabem, nem querem saber, e odeiam quem sabe, quantos cegos há no Brasil; por que há cegueira no Brasil; como é que se cura tracoma; se há um jeito melhor de cuidar de tracoma do que suco de cacto, de mandacaru. E eles odeiam qualquer coisa dessas. Ou seja, o ser nacional, a problemática nacional está para eles na medida em que fora ela entra em moda. Se ela entra em moda lá fora, eles tomam de repente aquele negócio, e passam a trabalhar nele (RIBEIRO, 2010, p. 11).

O termo *cavalo de santo*, utilizado por Darcy, é oriundo do candomblé. É uma metáfora para ilustrar que a ciência brasileira replicava o que se passava no mundo, em especial o europeu; logo, não possuía uma interpretação própria.

Na Bahia, no Candomblé, Cavalo de Santo é a Mãe de Santo, o Pai de Santo que recebe um espírito. Dentro dele tem o cavalo. Cientista no Brasil é Cavalo de Santo, quer dizer, a função dele é receber o espírito lá do Freud, do Lévi-Strauss ou de um outro qualquer e realizar a sua carreirinha falando muito, citando muito aquele cara, ilustrando as teses daquele cara com material local. Então, são todos Cavalos de Santo (RIBEIRO, 2010, p. 13).

Sua percepção fundante de ciência e do conhecimento proveio da vivência e da observação junto aos indígenas, momento em que percebeu seu superficial entendimento acerca do tema e da precária ciência nacional cativa do modelo mundial, emergente no país, por isso descontextualizada no tempo e no espaço em relação às populações locais:

Bom, então, tem aí mais ou menos o ciclo de como eu me formei, de como eu me fiz cientista e de como eu me desfiz como cientista. Desfazer, para mim, é aquele momento em que deixo de realizar pesquisas como chupim de índio, como gigolô de índio, e passo a estudar a temática que interessava ao índio. Quer dizer, o índio começa a me interessar como gente, como ser humano, como destino. E eu, então, desenvolvi toda uma Antropologia, que mais tarde muita gente passou a fazer também era que a ênfase fundamental é o destino dos índios, o que está sucedendo com eles. Desde que a perspectiva era essa, todas as outras coisas ficaram claras, pois só depois de ver dessa perspectiva, de ver o índio como destino, como gente que sofria, que vivia, que tinha dor, e não só que era exótica, só depois disso é que eu percebi a coisa. Por exemplo, percebi a estupidez dos meus colegas todos, e a minha também, de tentar, numa tribo, ler, pela conduta dela, sua cultura, descrever sua cultura, como um botânico descreve uma planta. Estupidez, porque se você estuda agora a família indígena Bororo, por exemplo, você estuda a família nas condições em que você estudaria a família alemã em Berlim, em 1945. Quer dizer, com aquelas bombas caindo, naquela coisa da guerra perdida, no desespero em que estava. Aquele era o pior momento, a pior condição para estudar a família alemã. Então, quem estudar a família alemã naquela condição está fazendo uma estupidez total. O antropólogo estava, ingenuamente, fazendo essa estupidez. Estudando, sem reconhecer a circunstância, o modo, o que está sucedendo com as populações indígenas. Ele estava tentando reconstituir uma coisa de que aqueles índios não são representativos, porque o problema real, que é o destino dos índios, o que está sucedendo com eles, o impacto da civilização, não estava no horizonte de interesse deles, porque não estava ainda no horizonte internacional (RIBEIRO, 2010, p. 13).

O que se observa na fala de Darcy é a proposição de uma ciência relacionada à ação de contextualização, de circunstância, territorializada, que é política e é social, uma vez que não pode se desenvolver à distância dessas questões. No caso dos estudos antropológicos e sociais nacionais, é imperioso entender a circunstância que, ao modo positivista, é escondida. Havia a pretensão de estudar as comunidades indígenas sem levar em consideração as influências constituídas pelas sociedades não indígenas junto a esses povos e sua dinamicidade, situação que constituía um novo objeto de pesquisa.

Desse modo, um dos primeiros achados no tocante ao ideário contido no pensamento político e social do autor em estudo é o que podemos denominar de “conhecimento contextualizado”, que mais tarde ele aprofunda e denomina de ciência nacional ou “ciência engajada”. Outro elemento trazido de seus estudos de antropologia é a percepção da diversidade cultural presente na formação da sociedade nacional que continha uma dinâmica própria. A

riqueza da diversidade cultural, segundo ele, era também uma base a partir da qual a ciência brasileira (conhecimento) deveria ser desenvolvida e, igualmente, observada a riqueza de interpretações contidas nas culturas.

Em relação aos saberes indígenas, dizia que havia um saber milenar acumulado “pelos índios sobre terras, plantas e bichos da Terra Nova” (RIBEIRO, 1995), o qual não poderia ser desperdiçado, uma vez que havia se constituído por contatos de longa duração entre homem/natureza ou sociedade/natureza e havia sido conservado e aprimorado.

Contudo, a centralidade de sua tese em relação aos povos americanos reside em outra questão, de cunho epistemológico e de cunho histórico-social. Darcy inseriu os povos americanos no mapa-múndi não como povos atrasados no estágio evolutivo, pelo contrário, foi sua forma interpretativa que abriu as portas a um novo e necessário olhar tanto histórico-social, quanto epistemológico, confrontando inclusive as teses marxistas.

Entendo que Darcy Ribeiro participou como intelectual público, no sentido manheimiano, do esforço de *rememoração/reinvenção* da história das gentes e do Brasil. Em *O Processo Civilizatório* (2001), escreveu a história da humanidade como *histórias partilhadas*, no sentido proposto por Randeria (*apud.* COSTA, 2006), entrecruzadas e interdependentes, assimétricas, em rota de colisão, não poucas vezes. É fato que Darcy Ribeiro inseriu, em caráter definitivo, os povos americanos no *mapa mundi*, não como pré-estágios civilizatórios, mas como pólos atualizados de um mesmo sistema econômico moderno, revelando, pela instrumentalização dos conceitos de *aceleração evolutiva* e de *atualização histórica* (modernização reflexa), a coetaneidade dos povos ditos avançados e dos atrasados, sob o ponto de vista da história crítica das tecnologias (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2011, p. 44).

Assim, a partir do “encontro” e da vivência com esse outro – o indígena – povos indígenas em sua ampla diversidade, contidos dentro do território nacional, mas também em toda a América, surgiu o conceito fundamental que carregaria por toda a sua vida (antropológica, política e social) que é o *da história das gentes e do Brasil*, pois esta história não era a dos europeus, mas uma trajetória própria sobre o país, sobre o continente, que era desconsiderada.

Como expõe Adélia Miglievich Ribeiro (2011), Darcy propôs um exercício de descolonização epistemológica, propõe uma nova inteligibilidade histórica, pois as gentes que aqui habitavam tinham história própria, possuíam conhecimentos, territórios, sociedades e que categorias tais como escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo, explicativos da civilização europeia ou ocidental, revelavam-se estreitos na compreensão do mundo social não-europeu, tais quais as civilizações egípcia, árabe, maia, inca, cujas linhas de desenvolvimento histórico revelam modos de ser e viver inéditos. Assim,

Darcy Ribeiro propõe nada menos que a escrita de uma nova teoria global explicativa do processo histórico, a fim de dar conta das especificidades de doze processos civilizatórios, com dezoito formações socioculturais distintas, dentre as quais, passam a compor o processo civilizatório, também, os povos americanos, não percebidos como pré-estágios civilizatórios, mas como pólos atualizados de uma mesma modernidade”. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2011, p. 30).

Na etapa dedicada à sua formação, destaca-se que foi marcada pelo encontro e pela vivência com intelectualidades brasileiras e estrangeiras marcantes. Dentre as internacionais, é possível evidenciar Baldus, seu grande cânone. Das personalidades brasileiras, convém ressaltar o Marechal Rondon, que Darcy admirava profundamente pela sua trajetória; por outra parte, um novo encontro foi também delineador de uma nova e marcante concepção em sua vida, em especial naquilo que se referia à educação brasileira.

Convivi com alguns homens admiráveis que já se foram. Entre eles meu herói, Rondon; meu estadista, Salvador Allende; meu santo, Frei Mateus Rocha; meu sábio, Hermes Lima; meu gênio, Glauber Rocha; meu filósofo da educação, Anísio Teixeira. Anísio foi a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo. Era também um erudito, até demais. Só consegui entender meu interesse pelos índios, quando fiz comparar alguns deles com os atenienses e espartanos. Tamanho e tão frondoso era o saber de Anísio, que ele, muitas vezes, parava, incapaz de optar entre as linhas de ação que se abriam à sua inteligência. Nessas ocasiões, eu, em minha afoiteza, optava por ele, que, malvado, dizia: - "Darcy tem a coragem de sua inciência". Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus CIEPs. (RIBEIRO, 1995, p. 33).

Anísio Teixeira, seu mestre político-educacional, por intermédio do qual somou sua criatividade ousada para o campo das educações básica e superior, fortalecendo o próprio pensamento sobre o papel relacional entre educação básica, superior, ciência, tecnologia e desenvolvimento. Tal conjunção se deu, de modo definidor, com diz o próprio autor, pela “sedução intelectual” que teve pelo grande educador brasileiro chamado Anísio Teixeira.

E eu fui seduzido totalmente por um cara chamado Anísio Teixeira. Era um pequenininho. O homem mais inteligente que eu já vi. E o Anísio meio me detestava. Falavam de mim com ele e ele dizia: “Esse cara mexe com índios”. Como quem diz: “Doutor de merda! Doutor de índio”. O Anísio não me dava

a menor bola, e eu também achava o Anísio meio chato. Um dia, fui fazer uma conferência, a pedido de um antropólogo norte americano. Fui fazer uma conferência para um grupo de que o Anísio era o principal. Então, decidi falar de uma tribo, da organização social dessa tribo. E eu comecei a falar da organização social. Então, de repente, o Anísio começou... Ele olhava para mim e dizia: “São uns gregos. Uns gregos”. E eu continuava falando. E ele dizia: “Gregos, gregos”. E eu falava. “Gregos, são uns gregos”. Então, o Anísio ficou comovidíssimo, porque aquilo era melhor do que Esparta, porra. Sabe que Esparta era ótimo. Então, através dos gregos, o Anísio entendeu os índios, e através dos gregos, eu, índio, entendi o Anísio. Foi o começo de uma ligação. Com intelectual, só assim. É uma sedução (RIBEIRO, 2010, p. 15).

A sedução intelectual por Anísio Teixeira deu início ao fortalecimento cada vez maior do debate de Darcy sobre a educação brasileira, que carregou por toda sua vida com profunda admiração e estreitamento dos laços de trabalho.

Elementos de princípios que Anísio Teixeira propôs à educação brasileira no sentido de ser laica, pública e democrática foram assimilados e retrabalhados em profundidade por Darcy. Doravante, assumiu o debate da formação da sociedade nacional e, dentro dela, uma questão de extrema relevância: entendeu que a ciência nacional precisava ser desenvolvida, que o país precisava caminhar rumo ao desenvolvimento. Para isso, no entanto, deveria ser solucionada uma problemática essencial: a da educação brasileira, tema que Anísio estudava desde antes da década de 1930. Mais propriamente, segundo Gomes (2011), ainda em 1929, fez mestrado no *Teacher's College*, da Universidade de Columbia, sendo aluno de John Dewey.

Assim Darcy assumiu e encarnou em sua vida – inserindo nas obras acadêmicas, ações e realizações políticas, ainda na cidade do Rio de Janeiro, Botafogo, na rua Voluntários da Pátria, junto ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), a busca por um caminho para a educação brasileira sob a forte influência dos trabalhos e dos escritos de Anísio Teixeira.

Em função disso, começo outra carreira, que é me aproximar do Anísio. Eu já tinha organizado, nessa época, o Museu do Índio para o Rio de Janeiro. Tinha organizado aqui os primeiros cursos de pós-graduação em ciências sociais, para formação de antropólogos e de sociólogos, no Museu do Índio. Passei tudo isso para o CBPE, que eu ajudei a organizar com o Anísio, e que era um grande centro de estudos educacionais. Era aqui na Voluntários da Pátria. Na Voluntários da Pátria, **comecei a estudar a sociedade nacional e a estudar a problemática da educação**. Aí foi feito o programa de pesquisas mais importante realizado no Brasil. Quer dizer, foram feitas pesquisas que, se publicadas totalmente, dariam 32 livros. Chegaram a ser publicados, eu creio, 12 livros, em que os principais cientistas sociais brasileiros participaram. Tanto pesquisa de reconstituição histórica, quanto pesquisa de observação direta, para dar um painel da sociedade brasileira (RIBEIRO, 2010, p. 15, grifo nosso).

A influência de Anísio Teixeira foi marcante em Darcy Ribeiro, em especial nos seguintes pressupostos: (a) a concepção de educação pública (escola pública) ligada à comunidade e às suas necessidades; (b) a democratização do acesso ao ensino público (igualdade de oportunidades); (c) a necessidade da expansão da educação pública (papel do Estado na educação e da educação pública na sociedade contemporânea); (d) a questão da experiência do aluno como base do aprendizado (percepção de que as populações são portadoras de saberes e experiências que as constituem e as mantém vivas e a partir da qual a escola pode agir e interagir); (e) o protagonismo do professor, que deve ser qualificado, juntamente com a questão estrutural (projeto pedagógico, estrutura predial, de equipamentos, lugares, materiais, espaços, tempo e organização) da escola/universidade continha importante papel na constituição do espaço/momento educativo e (f) o fortalecimento da educação pública de caráter nacional impulsionava a ciência nacional (RIBEIRO, 1960; RIBEIRO, 2000; NUNES, 2008; RIBEIRO, 2010; SOUZA, 2016; AMÂNCIO, 2017; ARANTES, 2017; SOUZA, 2018).

É possível dizer, no tocante à concepção de educação pública, que a vida de Darcy, após o encontro intelectual com Anísio Teixeira, foi transformada. De 1954 a 1956, produziu, juntamente com outros pensadores, diversas obras sobre a sociedade brasileira e a problemática educacional tanto em perspectiva histórica quanto de pesquisas de observação direta.

Foi a partir desse momento, em especial, que se fortaleceram laços intelectuais entre Anísio e Darcy e, em Darcy, consolidou-se o debate educacional. O certo é que o forte pensamento de Anísio foi altamente contribuinte à atração do pensamento de Darcy ao campo educativo, pois, de acordo com Anísio, a educação não é apenas uma forma escolar tradicional, mas encerra em si uma projeção à sociedade como mudança social, situação que casa com a percepção darcyniana.

Como um divisor de águas, seu pensamento conectou-se fortemente à educação, à interpretação da formação sociológica do Brasil, à melhoria de condições sociais (ideia de desenvolvimento da sociedade nacional), à ciência como auxiliar da política à transformação social e à resolução dos problemas nacionais. Educação e ciência apareceram como interventoras na realidade social, razão pela qual o Estado brasileiro deveria dar prioridade a essas questões.

Assim, para além da temática da sociedade nacional na visão antropológica, Darcy trouxe o tema da educação para o trato político e, a partir de Anísio Teixeira, construiu uma relação entre sociedade nacional (diversa culturalmente) – ciência/conhecimento – e educação

pública. Tecendo essa analogia, construiu um novo pensamento, que foi inserido no contexto político de configuração da busca por uma nova realidade à sociedade nacional.

Então, comecei a me aproximar da temática da educação. Com a temática da educação, comecei a me interessar mais por ciência e a conviver também com um grupo de cientistas físicos, de cientistas biológicos e outros, preocupados com o problema de educação e universidade. Logo depois, Juscelino vai para a presidência e se decide criar Brasília. E, em função de Brasília, sou encarregado de organizar a Universidade de Brasília, por um decreto do Juscelino (RIBEIRO, 2010, p. 16).

No contexto dos debates nacionais para constituição e construção da nova capital (Brasília), Juscelino Kubistchek incumbiu Darcy Ribeiro de uma tarefa que lhe deu a oportunidade, juntamente com o espírito e o ideário da nova cidade portadora de uma arrojada e inovadora arquitetura, de pensar uma nova universidade, tendo, a seu lado, Anísio Teixeira. Foi nessa circunstância que surgiu a ideia de forma e conteúdo novos para a universidade pública brasileira.

Começa, então, uma das coisas que eu considero como a aventura espiritual mais bonita, mais generosa da intelectualidade brasileira, que era formular o projeto. O projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira. Um projeto de repassar, passar a limpo a cultura do mundo, passar a limpo o saber, passar a limpo a ciência, passar a limpo a erudição. E tentar definir o quê que a erudição, o saber, a ciência podiam dar para nós. Então, Brasília foi uma tentativa radical de repensar a universidade, esta instituição velha, vetusta, de mil e tantos anos, essa vaca importantíssima. Todo mundo olha para ela com cuidado. Era preciso repensar a vaca. O repensamento tinha bases. Por exemplo, tinha o Anísio, que tinha repensado a universidade mundial, na primeira tentativa de fazer no Brasil uma universidade séria, que foi o projeto dele da Universidade do Distrito Federal. E o Anísio estava junto de mim naquilo. Eu trabalhava com o Anísio, era vice-diretor do INEP, o órgão de pesquisa do Ministério de Educação. E o Anísio estava muito próximo de mim. Eu conhecia e discutia com ele o projeto da Universidade do Distrito Federal, agora, com o Anísio começou logo [...] A minha aproximação [...]. O Anísio é dessas pessoas pelas quais eu encantei na vida (RIBEIRO, 2010, p. 28).

Contudo, antes que se imagine que foi um projeto de fácil execução, em virtude do decreto presidencial que nomeava Darcy Ribeiro, é preciso aclarar a disputa pela possibilidade do projeto universitário em Brasília, conforme seu relato em entrevista:

Armado com a autoridade que me dava o referido decreto, passei a reunir cientistas, artistas, filósofos para discutir a forma que deveria ter a futura universidade. Terminei por redigir um documento muito divulgado, que englobava uma crítica severa à universidade que tínhamos e a proposição de uma universidade de utopia. Nisso estávamos, quando fui chamado ao Catete para falar com o Presidente. Ele me disse que tinha sido procurado por Dom Hélder Câmara, que lhe comunicara o propósito que tinha a Companhia de

Jesus de criar em Brasília uma universidade jesuítica, sem ônus para o Governo, acrescentando que a principal universidade de Washington era uma universidade católica. O Presidente me disse que, entre meu projeto e o jesuítico, ele lavava as mãos. Suspeitei logo que ele já tivesse optado pelo projeto de uma universidade religiosa. (RIBEIRO, 2010, p. 8)

Nessa empreitada política, Darcy mobilizou diversos esforços para fortalecer a ideia de uma universidade pública. Um importante registro histórico pode ser encontrado no sítio web da própria da Universidade de Brasília (UnB), intitulado *O nascimento da UnB* (2018), o qual narra com dramaticidade os embates entre os campos de força presentes na sociedade brasileira da época que exerciam disputa sobre a área da educação.

Ocorre que, pelo fato de existir um momento de abertura democrática, não quer dizer que forças contrárias não realizassem movimentos para salvaguardar seus interesses, em especial, no caso, a burguesia conservadora, aliada a representantes da Igreja Católica.

Vivi uma semana de desespero, vendo ruir o sonho da minha universidade de utopia, que era já, então, a ambição maior da intelectualidade brasileira como caminho de renovação do nosso ensino superior e de desenvolvimento da ciência. No meio desse meu desengano, tive a idéia de apelar para os cães de Deus, os dominicanos, que tradicionalmente opunham reservas aos projetos jesuíticos. Procurei em São Paulo o Geral, no Brasil, da Ordem, que era Frei Mateus Rocha, e lhe expus o meu problema. Argumentei que o Brasil tinha oito universidades católicas, quatro delas pontifícias, que formavam milhares de farmacêuticos e dentistas, mas não formavam nenhum teólogo. Propus entregar aos dominicanos a criação de um Instituto de Teologia Católica dentro da Universidade de Brasília. Seria um ato revolucionário, porque a teologia, expulsa das universidades públicas desde a Revolução Francesa, a elas voltariam, justamente na mais moderna universidade que se estava criando naqueles anos. Houve reações adversas à minha iniciativa, inclusive a de um eminente cientista, que me acusava de trair a tradição laicista da educação. Frei Mateus foi a Roma procurar o Santo Papa João XXIII, em companhia do Geral dos Dominicanos – o chamado Papa Branco -, e lhe fez a entrega de minha proposta. Soube logo, por telegrama, que o Papa tinha aquiescido. Tempos depois fui receber Frei Mateus, pedindo o documento papal. Ele me disse que o Papa não escreve cartas nem faz promessas. Que toda a Igreja naquele momento sabia que não haveria universidade jesuítica em Brasília, estando aberto espaço para nós. (RIBEIRO, 1991, p. 8)

Como é possível observar, o campo político da educação no Brasil possuía duas posições bem antagônicas em suas concepções: um patrocinado pela Igreja Católica, composto por Dom Hélder Câmara, Dom Vicente Scherer e Flávio Suplicy de Lacerda (reitor da Universidade do Paraná na época e, posteriormente, ministro da Educação no governo Castelo Branco, de 1964 a 1966). Essa vertente defendia a educação básica privada confessional católica, por ser o Brasil um país de maioria populacional católica, cuja presença do catolicismo constituía forte influência no mundo da política e da organização e funcionamento da sociedade

brasileira. Em contrapartida, havia um conjunto de intelectuais defensores da educação pública como Anísio Teixeira (profundo conhecedor do modelo público americano de educação básica), Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, dentre tantos outros nomes.

Antes do projeto da Universidade de Brasília, entretanto, Darcy, Anísio Teixeira e Florestan já estavam engajados com o trabalho de pensar a educação pública básica. Os dois primeiros em Brasília e Florestan em São Paulo. Ainda Anísio Teixeira havia trabalhado anteriormente em propostas para a educação básica na Bahia, bem como pela Universidade do Distrito Federal. A esse respeito, Darcy Ribeiro (1995, p. 33) afirma:

Foi já esse novo Anísio que revolucionou o ensino público do Rio de Janeiro e criou nossa primeira universidade digna desse nome, a Universidade do Distrito Federal. Isso ocorreu naqueles anos de clarividência que o Brasil viveu no começo da década de 30, dinamizada pelo sopro renovador da Revolução. Todo o Brasil se repensava e modernizava, inclusive a educação, chamada a dinamizar-se e a refazer-se pela veemência do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Assim, Darcy Ribeiro já possuía uma fonte de inspiração na proposição anterior de Anísio Teixeira, tolhida pela ditadura varguista. O que ocorreu no tocante à educação superior a ser desenvolvida na nova capital Brasília é que a disputa pelo projeto universitário também se tornou explícita. Tratava-se, na realidade, de uma contenda de campos de força políticos antagônicos sobre o campo educativo brasileiro que já vinha de longa data, desde a década de 1930, que englobava tanto a educação básica quanto a superior.

A primeira análise que tentei fazer é sobre a universidade que devia ser. No caso de Brasília, para quê uma universidade em Brasília? Então, eu tinha uma idéia muito clara. Eu tinha participado, com o Anísio, do planejamento do ensino primário e médio para Brasília, que nós planejamos naquele período em que o Juscelino não queria que se projetasse universidade. O primário e médio foram pensados para serem de alta qualidade, para que pudessem ser multiplicados pelo país um dia. E começamos a projetar o superior (RIBEIRO, 2010, p. 30).

Outra questão pertinente a ser ressaltada é a diferença entre o posicionamento sobre a academia da época anterior à ditadura e a visão da mesma academia após seu retorno do exílio, já em tempos de abertura política. Consoante essa diferenciação, esclarece Moreira:

Muito embora Darcy Ribeiro tenha tido carreira docente, as contribuições de suas obras estão mais próximas de regras próprias de uma geração que não passou pelo processo de profissionalização da ciência, processo recente, parâmetro revelado também em sua obra ainda no tom ensaístico e **circundando a temática de projetos nacionais**, como de praxe à sua época

de formação. **A preocupação com o campo político** se torna mais relevante que questões teóricas discutidas dentro do próprio movimento de reprodução teórico disciplinar. É nesses termos que sua atuação como criador de universidades, reformador, ao lado de suas obras, sobressaem em relação às atividades de pesquisa e docência que desenvolveu, não sendo isto o que se esperar, à primeira vista, de um acadêmico na atualidade (MOREIRA, 2009, p. 2, grifo nosso).

No primeiro momento, em especial de 1962 em diante, Darcy estabeleceu uma conexão direta com o mundo da política nacional brasileira, por meio de assessorias e nomeação política, atuando no campo de forças do trabalhismo (antigo PTB) do qual participaram figuras proeminentes como João Goulart e Leonel Brizola.

Diante daquele contexto, percebeu que suas ideias poderiam ser concretizadas via ação política, por isso se engajou na discussão da educação básica em Brasília e, posteriormente, na produção da ideia da UnB. Soma-se a isso, seu envolvimento nas discussões do desenvolvimento científico nacional, buscando expressar e colocar sua marca e ideal nas atividades governamentais nas quais estava envolvido e para as quais havia sido chamado.

É preciso lembrar que, no período anterior à ditadura, tanto Darcy quanto Anísio Teixeira estavam lutando para salvaguardar uma das questões básicas país: uma educação digna para que se rompesse o círculo vicioso imposto pela inacessibilidade à educação pública. No quesito alfabetização, que é um dos indicadores de desenvolvimento de uma nação, a situação à época era calamitosa e urgente, havendo a necessidade de reversão dos índices de analfabetismo.

Os Censos de 1950 e 1960 mostram que o Brasil tinha, respectivamente, 51,5% e 39,7% de analfabetos de 10 anos e mais. No meio do século passado pouco mais da metade das crianças, apesar da distorção idade-série, estava matriculada na escola primária. Para uma população total de 51,9 milhões em 1950, havia apenas 4,4 milhões de matrículas no ensino primário comum, ao passo que, em 1960, para 60,9 milhões de habitantes, tínhamos apenas 7,5 milhões de estudantes no mesmo nível de ensino. Isso tudo com um rápido crescimento populacional, segundo o IBGE, de 43,5 nascidos vivos por 1000 em 1950 e 39,7 por 1000 em 1960. O ensino médio era pior ainda, apesar da corrida das matrículas à frente da população: em 1950, havia pouco mais de meio milhão de matrículas; em 1960, eram 1,2 milhão. O ensino superior, como se denominava, tinha pouco mais de 44 mil estudantes (GOMES, 2010, p. 36-37).

Contudo, se lutar pela causa da educação nos países industrializados era direito e não privilégio, no contexto brasileiro, esse ideário poderia ter significado de subversão da ordem. Gomes (2010, p. 35), ao fazer referência a Darcy e Anísio, afirma que:

As posições políticas de ambos os educadores lembram a parábola do homem e do burro: como quer que conduzisse o burro e a carga, desagradava a opinião pública. Anísio seguia o ideário liberal-democrático e pregava a escola para o povo, uma modesta escola primária de no mínimo quatro anos para o rico e para o pobre, a fim de formar brasileiro e cidadão. Num ainda obscuro país emergente, isso equivalia a um grito revolucionário e subversivo. O que era líquido e certo nos países ocidentais industrializados, aqui era uma ameaça às elites.

Tanto um como outro entendiam, portanto, a ideia de que a educação seria um caminho por excelência para a melhoria das condições da população brasileira e da própria situação de atraso educativo em que o país se encontrava. É claro que as posições políticas de Anísio Teixeira estavam mais situadas no campo liberal e, mesmo assim, foi silenciado tanto pelo Estado Novo de Vargas, quanto posteriormente em 1964 pelo golpe civil-militar (GOMES, 2010).

1.3 O momento UnB: inspiração político-pedagógica para uma universidade necessária à nação multicultural brasileira e seu desenvolvimento

A constituição da Universidade de Brasília pode ser considerada um dos momentos mais criativos da intelectualidade de Darcy Ribeiro junto a outros pensadores da educação brasileira. Dar luz a esse período, entretanto, requer expor um conjunto de argumentos que fundamentam a afirmação. Dessa forma, passamos a explicitar essa questão, tomando por diversas vezes a fala do próprio Darcy Ribeiro ao comentar sobre essa importantíssima empreitada político-intelectual brasileira, bem como de obras e outros autores e pensadores que escreveram a seu respeito.

É certo que o contexto de abertura democrática da época (1946-1964) favoreceu, como manifesta Leher (2017), o pensamento aberto à implantação de novos modos de ser e fazer de uma intelectualidade política engajada, uma vez que continha um ambiente fértil e rico ao pensamento brasileiro dentro da história:

Vale lembrar o contexto. Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Paulo Freire estão atuando nas reformas educacionais; Celso Furtado e Chico de Oliveira estão operando em favor da industrialização da região Nordeste, enfrentando o poder do atraso na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE; Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho e os Centros Populares de Cultura da UNE estão forjando um novo teatro com novos horizontes culturais e políticos; Leon Hirszman, Ruy Guerra, Joaquim Pedro de Andrade, Cacá Diegues estão criando novas estéticas e outros conteúdos para o cinema e Eduardo Coutinho para o cinema documentário; Geir Campos e Ferreira Gullar colocam em circulação nova poesia e Carlos Lyra, Nara Leão, Geraldo Vandré, Edu Lobo irrompem novas linguagens musicais,

claramente de teor crítico ao capitalismo. O Movimento de Cultura Popular com Freire e Ariano Suassuna, permitem ecoar vozes de vanguarda do Nordeste. A Revista *Civilização Brasileira*, editada por Ênio Silveira, é um dos veículos dessas novas ideias. É um ambiente político intelectualmente muito fervilhante. Diversos setores organizados da sociedade brasileira estão apontando a possibilidade de um desenvolvimento autopropelido da nação brasileira. Ou seja, um desenvolvimento que não estivesse marcado pela heteronomia de relações assimétricas do país com a economia mundial (LEHER, 2017, p. 148).

Havia um conjunto de elementos culturais novos, constituído por uma manifestação prenhe daquilo que Darcy falava que compunha a moderna e peculiar brasilidade. Partia-se de uma forma muito específica da intelectualidade de ver e de fazer o país, de uma interpretação política que levava em conta suas populações, não mais o Estado como centralidade ou os velhos hábitos e práticas sociais europeias introduzidas nesta *Terra brasilis*.

O contexto político e cultural da ocasião é aquilo que podemos designar de caldo embrionário da possibilidade de um novo Brasil, sendo que Darcy buscava também configurar e expor sua própria manifestação política. Nesse sentido, há que se relacionar sempre a atuação de Darcy, no campo científico, cultural, acadêmico ou educacional a partir de uma intencionalidade política marcada pela ideia de brasilidade, do nacional sem ser nacionalista, e de uma sociedade autônoma, situação constituída na busca pela construção de uma sociedade democrática, marcada por um momento histórico de afirmação de uma intelectualidade brasileira.

Entre as décadas de 1950 e 1970, as mudanças na conjuntura política repercutiram, contudo, num rearranjo do pensamento social brasileiro. Ganhou visibilidade uma geração de intelectuais emblemáticos no empenho de construção e defesa de uma sociedade democrática e moderna que, nem por isso, aderisse acriticamente a modelos importados. Também fugindo de tradições passadistas que insistiam em explicações deterministas ou essencialistas, tão conservadoras, aqueles intelectuais brasileiros, argentinos, uruguaios, chilenos, peruanos, mexicanos, venezuelanos, dentre outros, vivenciavam uma rara e profícua ambiência para a elaboração de uma certa sociologia crítica. Em 1948, nascia a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), que aliou o chileno Raul Prebich e o brasileiro Celso Furtado; em 1958, foi implementada a FLACSO (Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais), cujo primeiro diretor foi José Medina Echavarría. No Rio de Janeiro, era fundado, em 1957, também ligado a UNESCO, o CLAPCS (Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais) (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2011, p. 27).

Assim, dentro desse contexto, sua designação para criar uma nova universidade teve início com um decreto presidencial. Entretanto é preciso considerar que já atuava com a equipe responsável pelo desenvolvimento da educação básica de Brasília, compondo a equipe de Anísio Teixeira.

A partir do decreto presidencial, Darcy foi designado à missão de constituir a nova universidade. Nesse caso, sua contratação não se limitou ao cumprimento de ordens verticalizadas, tal como pode se dar em diversos meios, ou, em específico, no meio militar, ou no meio religioso hierárquico, nem tampouco criar uma universidade para educar o homem médio, como pontuava Ortega y Gasset no contexto espanhol da década de 1930. A ideia de missão que Darcy assumiu, aqui expressa, denota uma busca inventiva, criativa, cheia de ousadia, uma proposição político-intelectual muito original, encarando como constituir o problema essencial da concepção de universidade, sua formação, ou melhor, sua forma/ação, não apenas implantá-la a modo de replicar velhas estruturas já existentes.

Para que Darcy pusesse em prática a ideia embrionária da UnB, a influência sócio histórica do momento de amplo questionamento da interpretação estática da realidade social e cultural nacional estava presente. O movimento de redefinições, de contraposições, é bom recordar, não era somente brasileiro, mas igualmente latino-americano, situação que tinha confluência a uma espécie de pensamento descolonizador, razão motora dos que buscavam autonomia de pensar e fazer a realidade sem cópias.

Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 73), em sua obra, *A América Latina como locus de enunciação: por uma razão decolonial*, observa que Darcy enquadra-se nesse amplo movimento do pensamento latino-americano.

Sua identidade é, por fim, reelaborada na aproximação com a linhagem crítica do pensamento latino-americano, de um lado, a teologia e a filosofia da libertação desde os anos sessenta e setenta; de outro, a busca de uma ciência social autônoma e anti-imperialista. Nomes como Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro são citados a par dos teóricos da dependência.

Mas é o seu pensamento acerca da educação brasileira e a universidade que fará, nos anos seguintes, a proposição política de uma nova forma de educação e universidade, tanto da educação básica quanto da educação superior, não sem antes ter passado por inúmeras experiências em atividades de pesquisador, intelectual e educador.

No espaço brasileiro, o trabalho foi realizado conjuntamente a outros intelectuais, os quais Darcy observou e se propôs a compreender, não somente para segui-los, mas por vezes confrontá-los, mesmo que compusessem sua equipe de trabalho, como é o caso de Anísio Teixeira, seu grande mestre na educação, ou o próprio Cyro dos Anjos, colega de trabalho.

A ideia central de um novo projeto de universidade, segundo Darcy, era a de dar um conteúdo cultural a Brasília e ao Brasil, a partir da Universidade de Brasília (UnB), seu projeto

político-educacional-científico por excelência. Buscava expressar na UnB uma nova visão antropológica, científica, educativa, política e sociológica, o que ele mesmo denomina de descontentamento com a universidade existente.

Algo que tinha de comum entre eu e o Anísio – sempre tivemos e, no caso da universidade, também – e as outras pessoas todas de quem eu me aproximei e chamei para ajudar a pensar a universidade é que o que caracterizava a todos nós era sermos descontentes. É que nenhum de nós estava contente com a universidade como era (RIBEIRO, 2010, p. 29).

Esse projeto ambicioso parecia idealista, do ponto de vista externo, mas não o era, pois encontrava amparo nas demandas reais da sociedade nacional e suas condições precárias que clamavam por transformação. Na verdade, Darcy procurava constituir uma maneira de expressar a dinâmica da vivacidade brasileira composta de tons culturais diversos, em um território social e ambientalmente diverso como o do Brasil, de uma sociedade em formação possuidora de características muito próprias, que outros modelos interpretativos simplesmente replicados não davam conta de entender ou de buscar transformar. Para isso, não concebia replicar o conteúdo e a forma das universidades instaladas no país, que eram cópias de universidades europeias, mas erigir um novo arcabouço interpretativo e crítico da sociedade nacional, da cultura nacional, da ciência, da produção do conhecimento, inovando o modo de formação, o funcionamento e a estrutura da universidade. A Universidade de Brasília daria materialidade à utopia em uma nova institucionalidade.

Quando comecei a projetar o superior, eu já tinha uma certa clareza sobre a função da universidade de Brasília. Essa função era dar um conteúdo cultural a Brasília. Brasília, herdeira da cultura Rio, como eu disse, foi capaz de projetar-se a si mesma, ou foi projetada pela cultura Rio. Como é que Brasília seria capaz de se multiplicar a si mesma? O quê é que daria a Brasília a capacidade, amanhã, de tomar a iniciativa do tamanho dela própria, com respeito ao país? O quê é que daria a Brasília o que é mais importante: a capacidade de conviver com os outros centros culturais e atender as necessidades deles – da cultura Rio, da de São Paulo, da do Rio Grande –, atender aos outros centros culturais e ao esforço que o Brasil estava fazendo para dominar a ciência e pôr a ciência a seu serviço? O quê é que podia...? Quem é que, em Brasília, ia substituir essa assessoria vastíssima, que um governo tem numa cidade velha e ilustre como o Rio de Janeiro? (RIBEIRO, 2010, p. 30).

Darcy apontava que a nova cultura de Brasília seria o fruto da herança cultural do Rio de Janeiro. Acreditava que deveria ser um importante reconhecimento do legado de produção cultural brasileira, herdada daquilo que nomeava de “encontros e desencontros entre europeus, indígenas e africanos” em situações, por muitas vezes, altamente problemáticas, desumanas, dramáticas e violentas.

Ao analisar a cultura do Rio de Janeiro, que se autoconstituiu, fez-se própria e construiu um modo de ser muito rico, ultrapassando as fronteiras do estado, Darcy entendeu que a utopia era realizável. Tal situação pode ser comprovada na produção artística, literária e científica que o Rio de Janeiro recriou de forma original na música, no teatro, na arquitetura, na pintura, na literatura e em outras tantas formas. Contudo, se o Rio pôde produzir Brasília (a cultura do Rio produziu a ideia de Brasília), essa ideia denominada de “Brasília” já se apresentava muito maior que a cidade de Brasília em si. Assim sendo, deveria poder se relacionar com todos os outros centros culturais do país, no sentido de captar as culturas da urbanização emergente, tanto como dos seus sertões em sua grandeza e sociobiodiversidade. Seria reflexo também de seu abandono pela ação política do passado que relegara aos rincões uma brasilidade desconectada e a ser explorada, a não ser quando buscava autonomia e caminhos próprios; só assim o poder central se manifestava, exercendo subjugação.

Assim, pensava que Brasília deveria politicamente ser centro político receptor da cultura do todo (do país como um todo em sua diversidade), quanto centro político irradiador a todo o território nacional.

Nesse aspecto, há um viés político-ideológico em Darcy, que ele jamais abandonou: a concepção de brasilidade, dentro de uma concepção de latino-americanidade. A concepção de brasilidade foi sempre tomada a partir do princípio da diversidade cultural do país: ser brasileiro é também saber ser diferente. Brasília – e todo o seu conjunto institucional – deveria encarnar e deixar transparecer essa brasilidade original, um país com a coragem de construir o novo, sendo símbolo máximo dessa empreitada, razão pela qual a universidade deveria contextualizar a riqueza da diversidade e esse processo era também de descoberta do que éramos enquanto gente brasileira.

Quanto à educação superior, buscava construir algo inspirador e contra a corrente já estabelecida, que replicava o ideário das universidades europeias (francesa e inglesa) e do modelo norte-americano paradigmas que não mais se adequavam à realidade do povo brasileiro e à própria ideia de Brasília, que já portava a novidade em si, além de inovar no cânone científico-formativo-cultural e pedagógico. Assim, a Universidade de Brasília deveria incorporar a ideia da nação brasileira, sendo capaz de expressar uma capacidade cultural e científica da brasilidade, trazendo para si gente e conhecimento de todo o país e sobre o país como um todo.

Há, na percepção de Ribeiro, uma visão sobre a nação brasileira que ultrapassa a figura do Estado como recortes e limites geográficos ou de funcionamento das estruturas de poder. Assim, a nação é superior ao Estado. Esse conceito político de significação ou de conceituação

da nação brasileira como elemento vivo dos povos, será um elemento fundamental, que deve ser compreendido como resultado de uma dinâmica viva de diferentes povos que se entrecruzam e se entrelaçaram histórica e culturalmente, constituindo o país Brasil. O Estado, por sua vez é uma emanção da filosofia política europeia.

Como afirma Miglievich-Ribeiro (2011, p. 28), a concepção de nação brasileira e o Estado não são vistos como sinônimos. É importante ressaltar esse ponto de vista, uma vez que, ao pensar a universidade, Darcy não a percebeu como serva do Estado, mas como instituição a serviço da nação (dos povos em sua diversidade e em suas condições), algo muito maior que o próprio Estado brasileiro.

Para Ribeiro (2010, p. 29) a universidade brasileira deveria existir não para reproduzir as universidades de outros lugares do mundo, mas para dar conta de responder aos problemas da sociedade do país. Nesse sentido, o pensamento próprio de Darcy começou a se manifestar também como uma ideia da universidade necessária à nação brasileira, a universidade como ação política. Que universidade seria essa? A quem deveria se destinar? Como deveria estar organizada?

Segundo Leher, Darcy foi:

Intelectual iracundo, avesso ao conformismo, sempre nos instiga a pensar o Brasil de modo original, a partir do olhar (para ver e reparar, como nos insta José Saramago) das crianças e jovens mais expropriados e explorados, dos negros, dos povos originários e, como pude escutar dele próprio, de perceber o Brasil desde o interior, distintamente daquelas perspectivas que olham o país a partir do litoral, mirando o exterior (LEHER, 2017, p. 145).

A partir do desafio de configurar ideias da nova universidade que interpretaria o país, o pensamento de Darcy Ribeiro foi se materializando no surgimento da UnB. Buscou, porém, por sua vez, ultrapassar o projeto institucional em si de constituição de uma instituição universitária, para se irradiar sobre o mundo universitário brasileiro como verdadeira provocação, radicalidade e inovação do sentido de fazer universidade.

A sua contribuição para forjar um modelo universitário original é preciosa. Ao implementarem o projeto da UnB, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira provocaram um tsunami diante da estrutura burocratizada e, de certa forma, engessada, das universidades brasileiras. **A UnB foi uma linda rajada de ventos renovadores que abriu novas possibilidades para a universidade pública brasileira.** A liderança de Darcy Ribeiro e de Anísio Teixeira possibilitou a reunião do que havia de melhor na inteligência brasileira, em todas as grandes áreas do conhecimento – Letras, biociências, física, tecnologias, ciências sociais e humanidades, cultura e arte –, reunindo professores, pesquisadores e profissionais que marcam a história da cultura brasileira: Cyro dos Anjos, Victor Nunes Leal, José Leite Lopes, Jayme Tiomno, Roberto Salmeron, Elon Lages de Lima, Otto Gottlieb, Warwick

Kerr, Antônio Cordeiro, Oscar Niemeyer, André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Cláudio Santoro, entre outros proeminentes professores (LEHER, 2017, p. 146, grifo nosso).

É importante notar que, pela visão de Ribeiro, se a política movia seu olhar ao interior, não o fazia apenas no sentido geográfico, senão que constituindo um movimento rumo a um Brasil novo e diferente, estabelecido por meio de uma nova concepção política, geográfica, sociológica e antropológica que o próprio país e a intelectualidade desconheciam. Por teorizar de dentro de seus gabinetes, os acadêmicos estavam alijados, interpretavam a realidade brasileira à luz de teorias europeias ou estrangeiras.

A universidade, então, precisava se adequar, sintonizar-se politicamente e, por meio da ciência, desvendar e solucionar os problemas do país e de seu povo, sendo original e inovadora. Esse movimento de produzir uma nova institucionalidade universitária, que é político, econômico e cultural, em um período democrático do país, dava novo sentido à utopia da civilização brasileira, em sua complexa realidade. A educação superior, portanto, precisava aproveitar aquele momento, razão pela qual Darcy pensou a universidade pública brasileira de forma radical e diferente do modo como havia se estabelecido no país.

Só uma universidade capaz de expressar a nacionalidade – proclamava o antropólogo – podia conseguir que a nova capital não se acanhasse diante de São Paulo e de outras metrópoles brasileiras. Ela teria condições, dadas as peculiaridades de sua organização, de se replicar em “novas Brasília’s” de igual ousadia e correspondente qualidade, vocalizava Darcy Ribeiro. A criação da universidade, a despeito de uma ou outra voz dissonante, esteve e está associada à liderança de Darcy, o antropólogo que percorreu os espaços políticos na busca obsessiva de tirar o Brasil do atraso, da imobilidade, da dependência a marcos de referência externos, do rompimento com a subalternidade na recusa a modelos exógenos conclamados para traduzir a cultura brasileira (BOMENY, 2016, p. 1004-1005).

Quando se observa o momento que antecedeu a questão da interiorização, logo se percebe que não significou simplesmente uma mudança de lócus da capital, mas a construção de uma ressignificação conceitual política da nação brasileira, em um processo de integração, ao qual o próprio Estado, segundo Darcy, deveria se subordinar. Destarte, sua afirmação era por uma universidade politicamente comprometida com a nação, cuja inteligência e ciência fossem livres.

Apostava-se que a universidade fosse capaz de assessorar o governo no plano científico humanístico. Afinal, tratava-se da nova capital, o espaço do poder. A universidade poderia levar para a capital a massa crítica necessária para cobrir todos os campos do saber. Para tanto, havia de ser livre, não sofrer punição nem premiação por suas ideias. Mais importante: havia de atrair os cérebros criativos e bem-dotados em áreas de atuação indispensáveis a uma universidade de excelência. Habitava ainda a atmosfera de criação da

universidade a aspiração de que a instituição não fosse conivente com a ordem (BOMENY, 2016, p. 1005).

A universidade teria compromisso cultural, social e político, mas sem servidão às políticas governamentais instituídas, quaisquer que fossem, independentemente de quem fosse o governante.

Então, a Universidade devia cumprir uma outra função, que era ser o super-órgão de assessoria ao poder, sem ser servil ao poder, sem ser um corpo de assessores, de empregados do Estado, mas mantendo sua autonomia como instituição cultural, que é requisito para que ela pudesse pensar e repensar o mundo com autonomia. Ela devia ser o grande órgão assessor (RIBEIRO, 2010, p. 31).

Para Ribeiro (2010), a Universidade de Brasília também deveria ser o espírito crítico da cidade, mas não aludindo somente àquela urbe, senão referindo para aquilo que Brasília, então, representava simbolicamente no novo cenário nacional e, quiçá, mundial. Brasília, que era também produtora da modernidade mundial, iluminada, quer em termos de concepção geopolítica, arquitetônica quer artística, também deveria possuir um espaço crítico. Portanto, se Brasília lançava luzes à modernidade brasileira e mundial, a UnB, por sua vez, expressaria novas possibilidades de arte, ciência, cultura e educação ao próprio país e ao mundo.

Na avaliação de Darcy Ribeiro, o Brasil já dera demonstrações de certas competências: formar médicos, físicos, químicos, farmacêuticos, matemáticos, antropólogos etc. Mas fazer outro Oscar Niemeyer, outro Cândido Portinari, outro Aleijadinho, era totalmente impossível. Não há replicação espontânea ou voluntária desse fenômeno, pontificava (BOMENY, 2016, p. 1004-1005).

Nesse aspecto, a UnB não pode nunca ser dissociada daquilo que se pretendeu com a cidade de Brasília, pois, no projeto darcyniano, jamais seria constituída como uma universidade a mais, assim como o projeto de Brasília não era uma cidade a mais. Em interpretações de outros políticos, ou até mesmo de intelectuais, podem até ser fatos diferentes, mas em Darcy são concepções intimamente ligadas, razão pela qual ele compreendeu o momento histórico brasileiro e participou dele com a postura de um intelectual engajado e político com a “mão na massa”.

No tocante à universidade, em essência, a proposta era constituir uma universidade inovadora, crítica e democrática, avessa ao *establishment* brasileiro condicionado ao litoral. Da mesma forma, que fosse contrária ao coronelismo político socialmente instituído e baseado ainda na estrutura colonial portuguesa segregacionista. Mais ainda, contrária às forças burguesas internacionalistas modernizadoras de cunho industrial que nem sequer pensavam politicamente a nação ou com ela não se preocupavam, pois a tratavam sempre com o intuito

de atender seus interesses de apropriação de bens e riquezas naturais do território e voltados ao externo.

Darcy Ribeiro está afirmando, sem subterfúgios, que a universidade deveria ser uma instituição política, uma instituição que produz conhecimento com uma perspectiva política de transformação da realidade, abrangendo a inserção do país na economia mundo; enfim, problematizando temas como tecnologia, cadeias produtivas que deveriam estar inseridas no país e a autonomia necessária destas, assim como de temas inseridos nas chamadas reformas de base (energia, telecomunicações, sistema bancário, reforma educacional etc.) (LEHER, 2017, p. 147).

Nesse sentido, Ribeiro, conhecedor da História Ocidental e da Educação, sabia que a universidade napoleônica burguesa significou uma inovação para seu tempo, na Europa, contra o poder teologicamente constituído e o domínio religioso medieval aliado às monarquias, ainda presentes à época; no entanto, sabia que a universidade burguesa moderna, que representou avanços na história, não se adequava à realidade de um país que buscava construir um projeto próprio de civilização, tendo matrizes culturais indígenas, africanas e europeias. Por ter um modo único de existir, precisava de uma forma científico-tecnológica e cultural própria, que fosse desenvolvida e para a qual a universidade seria instrumento necessário. Desse modo, o modelo de universidade existente no país, cópia da universidade burguesa, já não podia continuar a ser replicado no Brasil.

Darcy dizia que a universidade (ou o arremedo da universidade brasileira) era, no país, “ancila”, “serva” ou escrava de replicação de saberes eurocêntricos (ingleses, franceses ou alemães). Propôs, então, a anti-universidade, ou seja, uma universidade contextualizada, crítica, com visão sobre a nação multicultural brasileira, provida e produtora de saberes científicos e culturais com vistas à resolução dos próprios problemas de desenvolvimento do país.

A raiz do ideário de Darcy Ribeiro no tocante à universidade é a superação da cultura burguesa, a qual, segundo ele, forma engenheiros, médicos, advogados e outros tantos profissionais burgueses que a utilizam como meio para conservar seu status, seu papel social e a ordem da estrutura social posta, onde o povo não tem vez. Desde seu tempo, portanto, já Darcy percebia a universidade excludente em dois sentidos: um primeiro porque há poucas possibilidades de as classes baixas adentrarem na universidade e nela permanecerem; a segunda porque a concepção da própria universidade não levava em conta as peculiaridades das condições da realidade social brasileira e seus problemas, nem os conhecimentos acumulados milenarmente por sociedades nativas, nem as experiências dos povos que, no processo histórico, formaram a sociedade brasileira.

A proposta política darcyniana, que parte também da indignação com o que conhecia das universidades brasileiras, é a anti-universidade, a qual deveria estar sintonizada com a população brasileira, elemento essencial da sua percepção política. Sua crítica é radical à tardia universidade brasileira colonizada, implantada e desenvolvida no país sem se esquecer do domínio português que nunca permitiu as universidades, que sempre replicou o modo positivista fragmentado de formação em escolas superiores. Expõe que, mesmo quando o Brasil se decidiu pela criação de universidades, criou-as desconectadas da realidade da vida da educação, saúde e habitação das populações diversas existentes no território. O ideal elitista da universidade brasileira foi, portanto, profundamente criticado por Ribeiro.

Então, essa era uma universidade capaz de formar o profissional vagabundinho, o engenheiro comum, para fazer casa de gente rica ou ponte; médico para tratar da saúde de gente rica; advogado para tratar de problema de quem tem bens. Mas o povão não tinha nada com a universidade, e a universidade não olhava para ele. A universidade chegava a se interessar por saúde, tinha o hospital de clínicas que treinava as pessoas que iam tratar, depois, dos bonitos. Tinha um setor para treinar futuros dentistas, mas os dentistas iam tratar da dor de dente de gente que vale a pena, não desse povão brasileiro; que até hoje está com dor de dente e mostra uma grande capacidade de suportá-la. Então, a universidade não tinha nada com a população, não era capaz, nem que ela quisesse, de se interessar pela problemática da população. Por exemplo, nunca se interessou pela problemática da educação. A educação que aqui está voltada realmente para o povo, a educação primária, nunca teve sua problemática incorporada à universidade, como a problemática da enfermidade – através do hospital, de clínicas – se incorporou. Então, era uma universidade fechada em si – e com vínculos externos – capaz de formar quadros serviçais. Serviçais que, uma vez formados, se equilibravam muito bem. Os meninos, enquanto estudantes, aprendiam a morder estrategicamente. Aprendiam a morder aqui e ali, onde fosse adequado. Eram treinados pelo sistema, mas quanto mais agressivos e mordedores eles fossem como estudantes tanto mais possibilidades tinham, depois, de ser vereadores, deputados ou senadores. Essa era a universidade que existia, e ainda é a universidade, em grande parte, que existe aí (RIBEIRO, 2010, p. 35).

Contra a universidade elitista e fechada, a proposta era a de uma universidade aberta, crítica e livre. Dentro do espírito político que representava o surgimento de Brasília, que afrontava os poderes constituídos, deveria também se pautar a universidade.

Filomeno (2005) expressa bem o conjunto de elementos essenciais que Darcy Ribeiro criticava no tocante ao velho modelo da universidade brasileira:

Mas quais eram exatamente as críticas ao Sistema Universitário Tradicional às quais os idealizadores e executores da nova Universidade desejavam combater? Podemos resumir: Falta de integração que permitisse interagir e cooperar entre si. Elitismo exagerado. Figura do catedrático vitalício, que controlava cada área do saber, elegendo seu sucessor, dificultando o acesso, às vezes, ao pessoal mais qualificado. Professores de pós-graduação

deficientes, contribuindo para a má qualificação do professor universitário. Colonização cultural dependente de matrizes estrangeiras sem ter um desenvolvimento científico próprio. Incapacidade de assimilar o pensamento universitário no termo, engrandecido com pesquisas, e aplicá-lo na procura das soluções para os problemas nacionais. Temor da co-participação dos estudantes na gestão das universidades. Ausência de programa de difusão cultural comunicando a Universidade com a comunidade não-universitária. Recursos e verbas mal-utilizados em obras faraônicas e agrupamentos nem sempre utilizados, ou mal utilizados. Essa avaliação realista e contrastante do ensino universitário chocou a intelectualidade, provocando debates de enorme repercussão. As velhas ideias e o poder dos catedráticos se manifestava, ainda, na “Lei das Diretrizes e Bases”. A Universidade de Brasília era a exceção inovadora. A partir de então, passaram a existir no Brasil dois sistemas universitários: um arcaico e outro inovador, com a liberdade de repensar o ensino superior e a projetar uma nova universidade (FILOMENO, 2005, p. 56).

Se a nova capital do país, Brasília, não replicava padrões culturais e arquitetônicos, também a universidade não deveria reproduzir as velhas estruturas, mas construir uma organicidade junto à vida nacional, que lhe desse forma e ação.

Vale a pena comentar um a um os elementos levantados: em primeiro lugar, a falta de interação, integração e cooperação, o que revelava a falta de interdisciplinaridade na universidade entre as áreas de conhecimento. Igualmente, das próprias estruturas de pesquisa e ensino (faculdades, institutos, departamentos), as quais, na verdade, estavam agregadas dentro das instituições universitárias muito mais em um sentido de justaposição, pois não havia organicidade para produzir conhecimento, aprimorá-lo e sintonizá-lo com a superação dos problemas e com as necessidades da população brasileira.

O segundo ponto, que se refere a um elitismo exagerado, manifesta uma universidade de poucos para poucos, ficando a sociedade à margem. Se na atualidade a universidade brasileira (matrículas públicas e privadas somadas), segundo o Censo da Educação Superior, atende apenas 18% do total de jovens entre 18 a 24 anos (INEP, 2017), imaginemos a situação elitista da década de 1960. Foi contra essa desigualdade que se insurgiu a proposta de Darcy, no sentido de abrir caminho à juventude para a educação pública superior. Acrescente-se a isso que a universidade brasileira era verticalizada em sua composição interna.

O terceiro elemento – visto como pernicioso – era a cátedra vitalícia que garantia a nomeação do posto, uma vez que exercia influência e reprodutivismo político, sem que houvesse a possibilidade de que novos pensadores e pesquisadores mais qualificados pudessem ser inseridos no mundo da ciência e educação superior. Segundo Cunha (1994) havia no Brasil uma rejeição a este modelo que provinha desde o ano de 1929, quando a Confederação Pró-Democracia Universitária, dirigida pelo professor universitário Janeiro Bruno Lobo, que

ironicamente era um catedrático da Faculdade de Medicina do Rio, enviou ao Rio Grande do Sul uma caravana de estudantes para buscar apoio da frente política getulista, que mais tarde assumiria o executivo federal. As questões propostas eram uma reinterpretação do documento da reforma de Córdoba e dentre elas a periodicidade das cátedras e novos concursos após determinado prazo. Diz ainda Cunha (1994) que no caso brasileiro a cátedra era resultado de um processo de burocratização não transparente e cooptação, situação que causava questionamentos.

Deste modo o movimento contrário foi se fortalecendo junto aos professores mais jovens nas décadas seguintes, tendo auge durante as décadas de 1950 a 1960. Por vezes, segundo Cunha (1994), os participantes das reformas de base chegavam a confundir a questão da reforma universitária com a questão da extinção da cátedra vitalícia. Não é por certo, a posição darcyniana, uma vez que o mesmo externou suas posições de modo mais amplo sobre o mundo universitário, do que apenas a pontualidade da cátedra, embora claramente fez coro questionando-a.

O quarto ponto apontado refere-se à pós-graduação, vista como precária e com profissionais docentes mal formados. A situação a se prorrogar, degradava a vida universitária, que tendia a um crescimento sem qualidade e da qual a ciência e a tecnologia nacional dependiam.

O quinto ponto alude à questão da colonialidade cultural, pois, mesmo o país sendo independente, carecia de sentido próprio de pensamento, não porque não o produzisse, mas em virtude de que a academia negava o pensamento local, ocultava-o e escondia-o, em favor do pensamento estrangeiro que interpretava nossa realidade e a nós mesmos.

O sexto elemento é uma manifestação da descontextualização da universidade brasileira, que não usava a ciência para a produção de solução às grandes questões nacionais, ciência, tecnologia, desenvolvimento, melhoria das condições de vida das populações.

O elemento sétimo, “Temor da coparticipação dos estudantes na gestão das universidades”, manifestava o modelo com baixo nível democrático, pois revelava a tutela a que deveriam ser submetidos os cidadãos na condição discente, como se não pudessem participar da governança universitária.

No tocante ao oitavo elemento, a universidade ainda vivia um modelo intramuros, razão pela qual não se comunicava diretamente com a sociedade, fazendo uso da difusão cultural, ou daquilo que no contexto da universidade atual se denomina de *extensão*. Uma sociedade carente de conhecimentos necessários e uma universidade fechada em si mesma, deslocada da realidade social era um castelo; uma torre de marfim que não se comunica tende a se tornar sem

significado para aqueles que dela não participam diretamente, razão pela qual havia a necessidade de religar-se às populações com o que de melhor se produzia na universidade.

Por último, a questão da má destinação de recursos públicos em grandes obras que pouco significava de melhorias nas universidades, constituindo-se de fachadas imponentes, mas de pouca finalidade institucional político-pedagógica no âmbito do ensino e da pesquisa.

Assim, havia uma imperiosa necessidade de uma nova universidade, pois a que existia, mesmo não tendo muita história no Brasil, já era portadora de muitos vícios que, em sociedades mais modernas, já haviam sido debelados. Nesse contexto, se a participação de Darcy junto à política nacional de interiorização ocorreu, ele explicitava as razões, assim como apontava as razões para aderir à nova proposta de capital.

Nessas bases é que eu aderi aos planos de JK. Reconheci que a criação de uma cidade-capital, sede de todos os poderes e da cabeça das forças armadas no centro do Brasil, teria o efeito que teve a descoberta do ouro em Minas Gerais. Ataria todas as províncias brasileiras desgarradas por imensas distâncias umas das outras, porque em lugar de inclinar-se para o Rio de Janeiro, na costa Atlântica, todos se voltariam para o novo núcleo reitor, que seria a nova capital, situada no centro do Brasil (RIBEIRO, 1991, p. 7).

A nova capital propunha ressignificar o Brasil, agora não mais dos portugueses e do litoral, mas de seu povo em sua diversidade cultural, e que tomava por base uma nova visão de território nacional, pois estava sendo construída em um novo espaço, constituindo uma nova centralidade nacional.

Mobilizou-se uma caravana de geógrafos, engenheiros, estatísticos, intelectuais, fotógrafos, arquitetos, artistas, cineastas, empreendedores de toda ordem, no desafio de, em cinco anos, fazer de um terreno vazio uma cidade. A oportunidade histórica incomum de fazer tudo “do zero” era como uma reinvenção do país; oportunidade de reescrever a história e deixar para trás o que impedia o Brasil de avançar em um cotidiano de travas. Livrava-se o país das tradições que o emperravam. Dispensavam-se os embaraços burocráticos. Avançava-se apenas com a imaginação e o empenho em fazer. Os relatos que colhi em 2005 com um grupo de arquitetos, e com o próprio Luís Humberto, são evidências inequívocas das lembranças desse espírito inventivo, protagonista, liberto e criativo. A construção da capital supunha a mobilização da cultura, das artes plásticas, da arquitetura, das artes cênicas, da música. A defesa da criação da universidade ancorava-se no argumento irrecusável de abrigar as múltiplas manifestações de humanidade traduzidas na diversidade de expressão artística. A urbs estava criada; a civita seria tributária do ambiente da universidade pensada e construída sob esta ambição. A aura da construção da Universidade de Brasília, nas inúmeras frases de Darcy Ribeiro, confirma o clima otimista e desafiador da nova experiência liberta das amarras do tradicionalismo e da burocracia que tolhem os espíritos e acanham a cultura. Os depoimentos apaixonados de Darcy fazem coro com as vozes otimistas dos que presenciaram o experimento único e não reproduzível (BOMENY, 2016, p. 1009).

Mas como fazer para que a universidade também representasse politicamente essa nova maneira de existência que o país construía para si dentro de um processo integracionista? Esse era o grande desafio: como pensá-la e constituí-la? Referindo-se à universidade brasileira Darcy diz:

Evidentemente, verifiquei que, transplantar essa coisa para Brasília, não valia à pena. **Era preciso repensar a universidade e fazer outra.** Esse repensamento da universidade colocava uma questão muito séria, que era de como criar uma universidade que pudesse cumprir aquelas funções todas às quais me referi. Aquelas várias funções que uma universidade, numa capital nova, colocada num deserto de Goiás, pudesse cumprir. Funções de assessoria, de centro cultural, de criatividade etc. Mas que também devia fazer uma outra coisa. Essa universidade devia dar ao Brasil, pela primeira vez, a oportunidade de alcançar um nível de excelência em todos os campos do saber. Aqui não se tratava de ter uma Bioquímica boa por acaso, ou de ter por acaso uma Topologia boa. Aqui se tratava de que todos os campos do saber pudessem ser cultivados, o que teria efeito interfecundante, porque se você tivesse uma Matemática boa ao lado de uma Física boa e de uma Química boa, era mais provável que surgissem quadros capazes de usar o pensamento científico para tratar da problemática nacional, do que naquele pensamento ancilar de formação de técnico auxiliar de segundo nível que nós preparávamos no Brasil. (RIBEIRO, 2010, p. 35, grifo nosso). Comecei então a argüir sobre a necessidade de criar também uma universidade e sobre a oportunidade extraordinária que ela nos daria de rever a estrutura obsoleta das universidades brasileiras, criando uma universidade capaz de dominar todo o saber humano e de colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional. Encontrei logo adesões e oposições. Essas últimas partiram de assessores de JK, que queriam a nova capital livre de badernas estudantis, assim como de greves de operários fabris. Foram crescendo, porém, as ondas de apoio, que vinham, sobretudo dos grandes cientistas brasileiros, que se juntavam na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (RIBEIRO, 2010, p. 35, grifo nosso).

Neste contexto de uma nova significação territorial de Brasil, de uma nova capital com um novo significado, também toma força no pensamento de Ribeiro a universidade engajada no desenvolvimento nacional e na solução das suas problemáticas, ele que conhecia as situações reais da grande massa de trabalhadores brasileiros do campo e cidades: operários, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações caipiras, caboclas, crioulas, sertanejas e de imigrantes europeus de diversas épocas.

Havia em Ribeiro uma forma de pensamento referente à nação, ou que ele chamava de brasilidade em construção a partir da qual e junto com ela deveria surgir e se desenvolver a universidade.

Então, a universidade devia ser capaz de dominar o saber científico, de colocar esse saber científico no estudo da problemática nacional. E para ser isto, ela tinha que ser articulada de forma que pudesse ser um grande centro de estudos de investigação científica e de formação de pessoal de nível superior. Então,

não era abandonar a coisa do Anísio, que queria uma universidade de pós-graduação. Era meter a universidade de pós-graduação integrada com a universidade de graduação (RIBEIRO, 2010, p. 36).

A ideia de agregar graduação e pós-graduação ganhava sentido, pois a concepção darcyniana levava em conta que o cientista, produtor do conhecimento, não poderia ter seu que-fazer distante do educador-formador da graduação. E o graduando, por sua vez, perceberia que não era simples receptáculo de saberes, mas que poderia participar de uma carreira de desenvolvedor científico, ser cientista, produtor de conhecimentos, como também ser professor que ensina e multiplica saberes.

Também no tocante à questão da alma da universidade ou *spiritus universitates*, o que se exprime na obra de Darcy – e fundamentalmente na ideia da universidade – não é a de uma universidade longínqua da cidade, em um campus afastado. Pelo contrário, a universidade também é parte do novo espírito de brasilidade emanado do movimento que configurou a capital Brasília. Assim, essa universidade não deveria estar afastada, mas pertencente à própria cidade, localizada na cidade, situação que o fez debater a presença dela no *corpus* urbano, no *cuore area* da cidade, não fora, não alijada, constituindo-se também como algo central e essencial à vida urbana moderna.

Chamo atenção para o fato de que todo este esforço de reunir setores intelectuais diversos ganhou concretude na generosidade e na visão estratégica de Lúcio Costa que compreendeu que a universidade não deveria ser um lugar longínquo, afastado da cidade, mas deveria compor o coração da cidade para que a universidade pudesse ter a vibração da vida (LEHER, 2017, p. 146).

Além de sua presença no pulsar da cidade (pulso político, econômico, social), é importante destacar também que o padrão arquitetônico da universidade deveria incorporar elementos essenciais. Esse cuidado deveu-se a não isolar as diversas áreas de conhecimento, senão que integrá-los, trazendo uma visão de que os campos de conhecimento científico conversam entre si, são interdisciplinares e integradores.

Os traços de Niemeyer possibilitaram uma concepção arquitetônica em que Institutos Centrais que dariam a formação básica do estudante deveriam estar agrupados, geminados, para que os estudantes pudessem circular livremente naquelas áreas, conhecer as diversas áreas do conhecimento e, com isso, adquirir uma cultura científica, tecnológica e cultural ampla e integrada, tornando-os sujeitos ativos na vida universitária, sujeitos que compartilham o desenvolvimento institucional. As Faculdades Profissionais, por sua vez, assegurariam a formação profissional sob o prisma da ciência aplicada. Os Órgãos Suplementares, voltados para a arte, cultura, esporte cumpriram a função, lato sensu, da extensão universitária (LEHER, 2017, p. 146).

Figura 2 – A Universidade de Brasília



Fonte: Xapuri Socioambiental, 2019.

Questão mais interessante ainda foi a ideia de que docentes e discentes precisavam viver em um processo de integração e interação, situação difícil e muito limitada no velho estilo catedrático trazido dos países europeus, onde estudantes de graduação não acessavam seus mestres e quase nunca interagiam com as eminências filosóficas e científicas. Além disso, conforme Darcy, era preciso estabelecer uma relação da universidade com os trabalhadores. Esse, juntamente a outros, foi um dos motivos pelos quais ocorreria posteriormente o movimento estudantil de maio de 1968 na França e do qual também participaram muitos professores universitários. Segundo Thiollent (1998, p. 70),

De modo geral, entre os principais temas de contestação universitária, destacam-se: a recusa do caráter classista da universidade; a denúncia da falsa neutralidade e da falsa objetividade do saber; a denúncia da parcelização e tecnocratização do saber; a contestação dos cursos ex cathedra; a denúncia dos professores conservadores ligados à política do governo; o questionamento do lugar que, na divisão capitalista do trabalho, os diplomados irão ocupar; a denúncia da escassez de possibilidade de empregos qualificados (problemas dos "débouchés"). Vários aspectos da revolta estudantil francesa foram apontados como positivos por Darcy Ribeiro, tais como: crítica ao sistema de exames, crítica ao regime capitalista, vontade de estabelecer uma relação entre universidade e trabalhadores.

No entanto, além do já proposto, Darcy acrescentou outro elemento essencial à vida universitária: a integralidade. Aos docentes, a ideia de dedicação exclusiva, ou seja, a possibilidade de produção do saber (a pesquisa, o campo, o laboratório), a socialização do saber e o diálogo (o ensino) e a interação com a comunidade (a extensão). Darcy via isso de maneira indissociável, tanto o é que aparecem contidos na constituição Federal de 1988, no artigo 207: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira

e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e, da mesma forma, consta também na LDBEN 9394/1996 (Lei Darcy Ribeiro), no que se refere à educação superior.

Aos estudantes a experiência formativa deveria incluir a vivência sem restrição na universidade, na busca de completude cultural e científica, num ambiente rico de debate e diálogo. Os discentes deveriam passar a ter formação integral quer seja no tocante ao tempo de vivência na universidade (não mais apenas de meio turno), quer seja em uma visão formativa integral que contemplasse a aquisição e desenvolvimento amplos de conhecimento e cultura (LEHER, 2017).

A ideia de dedicação exclusiva era elemento essencial do novo modelo proposto por Ribeiro, porque percebia a necessidade de ampliação contínua da produção de um conjunto de conhecimentos que se dedicasse sobre a realidade nacional. Para isso, no entanto, deveria ser abandonado o modo ingênuo e subalterno, como vinha acontecendo, de importar e aplicar interpretações científico-culturais prontas que também levavam a uma tecnologia exógena, bem como a fabricação de estereótipos. Defendia que os brasileiros deveriam conhecer a si próprios pela própria interpretação.

No tocante à ideia da indissociabilidade da questão do ensino, pesquisa e extensão, conceito que Darcy Ribeiro buscou e conseguiu implementar na LDBEN 9394/96, por ocasião do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, muito anos mais tarde, é proveniente de uma postura de pesquisador-educador que ultrapassa o gabinete, procurando constituir conhecimento a partir do campo e, posteriormente, realizar sua socialização. Tal postura, notadamente, é oriunda da influência de sua formação antropológica com Baldus, bem como do companheirismo de seu mestre influente Anísio Teixeira.

Outro elemento fundamental já exposto, o da formação integral, do horário integral, constituía ao estudante universitário a possibilidade ímpar de participar e interagir junto a seus mestres. Na universidade, o discente participaria conjuntamente da produção do conhecimento brasileiro, não simplesmente replicando a visão de quem vai às aulas para receptáculo de conhecimentos já prontos.

A ideia de aprendizado, nesse caso, ultrapassaria as aulas para constituir a formação universitária em um conjunto de momentos interativos: leituras, estudos, seminários, participação na pesquisa e comunicação (o que na atualidade utiliza o termo *extensão*). Assim, para formar e produzir conhecimento, viver a universidade com intensidade e estabelecendo pontes com o campo (ações de pesquisa de campo) e com interação social. Observa-se que a

concepção epistemológica educativa foi inovadora, além de trazer por princípio a governança participativa na vida política de universidade.

A concepção de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro de que os estudantes compõem o co-governo da universidade demandou que os mesmos deveriam estar na instituição em horário integral, algo, até então, impensável no Brasil, e de que os professores deveriam conviver com os seus estudantes por meio do regime de dedicação exclusiva. A perspectiva do co-governo instaura um novo marco conceitual na vida universitária brasileira. É importante lembrar que, naquele contexto, a dedicação exclusiva não era uma prática usual nas universidades brasileiras. Inova também, à semelhança do que alguns institutos de pesquisa já haviam feito, na abolição do regime de cátedra, ainda presentes nas universidades brasileiras até a Lei 5.540/1968. O regime de cátedra assegurou maravilhosas experiências (como a de Sociologia, na USP, liderada por Florestan Fernandes) mas, é forçoso reconhecer, em sua maioria foi um entrave à renovação intelectual para a universidade (LEHER, 2017, p. 147).

É certo que o saber pode se renovar com a cátedra, de modo que não é a sua simples existência a que comprometia o desenvolvimento da universidade brasileira. No entanto, no Brasil, a cátedra estava submetida a processos de burocratização e também subjugada a processos políticos mais preocupados com o status do que exatamente com o desenvolvimento científico das universidades e que dessem respostas às demandas da sociedade nacional. Deste modo a ideia de abolir a cátedra trazia à baila uma espécie de movimento renovador no mundo universitário que iniciara ainda na década de 1920 e que buscava novas maneiras de produzir conhecimento. Deste modo, o que Darcy propunha era a continuidade do movimento e a superação da universidade napoleônica: “Então, a Universidade, ambiciosa assim, não podia ser alcançada com a transposição da universidade burral que nós tínhamos, da universidade napoleônica. A nossa universidade nasce da anti-universidade” (RIBEIRO, 2010, p. 31).

Nesse sentido, segundo Leher (2017), a proposta ou perspectiva epistemológica da UnB foi a produção de conhecimento como uma espécie de engajamento político de estudantes e professores com um projeto de nação e a universidade para Darcy deveria ser uma instituição política. Segundo ele, o projeto político da nação brasileira, um projeto próprio, estaria fadado ao fracasso se não houvesse base científico-cultural e que se manifestasse em conhecimento e tecnologia, ou seja, nossa nação simplesmente replicaria saberes de outras sociedades e no máximo as adaptaria, sem originalidade, razão pela qual não atenderia os interesses da população brasileira, que continuaria alienada e alienante.

O que se denota do pensamento político do que se pode chamar de *Fase UnB*, em Darcy, é a universidade concebida como umbilicalmente conectada a um projeto político de nação brasileira porque tal concepção deveria tomar forma como projeto político-científico-cultural.

Darcy foi influenciado fortemente pelas ideias políticas do movimento que projetou e construiu Brasília, mas, ao mesmo tempo, não foi apenas mais um nesse movimento, tendo em vista que, juntamente com Anísio Teixeira, deixou sua marca sobre esse movimento. E o fez pela educação superior, pela universidade, onde não se trata de uma nova inserção nos denominados sertões do velho sentido político do Brasil. Pelo contrário, Leher (2017) afirma que:

A UnB seria a sua expressão espiritual, a sua expressão simbólica, capaz de catalisar um processo de desenvolvimento virtuoso. A revolução nacional adensaria a possibilidade de mudanças muito profundas em toda a sociedade brasileira, sintetizadas nas reformas de base de cunho liberal-democrático (LEHER, 2017, p. 149).

Segundo Antônio Paulo Filomeno (2005), a Universidade de Brasília foi um projeto revolucionário e o mais audacioso da intelectualidade brasileira.

Que Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram os pais da UnB, não há dúvida; mas isso não é dizer tudo. Na realidade, foram eles os idealizadores e gestores de sua implantação, mas muitas pessoas “puseram o ombro no andor”, no dizer do próprio Darcy. Na verdade, **a UnB foi o projeto mais audacioso e ambicioso da intelectualidade brasileira**. Entre 1950 e 1961, a criação da Universidade de Brasília constituiu-se no debate preferido pelos intelectuais que viam naquela ideia um projeto viável. Em 1958, Juscelino Kubitschek criou por decreto uma comissão para projetar a UnB, composta por Darcy, Oscar Niemeyer e Ciro dos Anjos. A elite intelectual das universidades da época, formada por catedráticos tradicionais, não via com bons olhos as mudanças anunciadas. Não só os catedráticos bombardeavam a ideia, mas também políticos de influência e prestígio como Israel Pinheiro, para quem manifestações estudantis e operárias eram pragas que deveriam ser combatidas, uma vez que poderiam atrapalhar o projeto de implantação da nova capital. Israel combateu o quanto pôde a ideia de criação da UnB. Não foi fácil, portanto, vencer aquele homem obstinado. Chegou até a sugerir como local um terreno a sete ou oito quilômetros de Brasília para a construção do campus (FILOMENO, 2005, p. 51, grifo nosso).

Para a pesquisadora Adelia Miglievich-Ribeiro (2017, p. 586-587):

O projeto da UnB representou uma crítica severa ao sentido da ciência, das tecnologias e da formação intelectual, sobretudo, num país de “terceiro mundo”. A universidade serviu como laboratório dos rumos possíveis do Ensino Superior e da pesquisa na conexão com a Educação Básica, inspirando uma reforma universitária que, paradoxalmente, veio a se dar em condições inóspitas.

Outro elemento importante é apontado por Leher (2017), no tocante a uma universidade pensar a América Latina. Essa nova concepção significa que a região demonstrava maturidade para a construção de um pensamento próprio, pois a realidade latino-americana assentava-se nas mesmas bases históricas. No período de colonização, a prática usual dos “invasores” foi de

dominação dos povos indígenas e sua aculturação ou dominação; a implantação do escravismo e a exploração dos recursos naturais em prol das potências colonizadoras. A reação dos dominados, em maior ou menor grau, caracterizou-se pela busca pela independência e a construção de um caminho autônomo de educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento.

É importante também pontuar que a proposta de reforma universitária feita por Darcy Ribeiro, para a UnB, tem um viés novo para a universidade brasileira: uma maior aproximação com a América Latina. Ressoam valores, consignas, horizontes, discutidos no contexto das lutas de Córdoba, em 1918, que foram uma espécie de matriz de um pensamento universitário “latino-americanista”. A perspectiva desenhada por Darcy Ribeiro para a UnB tem tonalidade aberta para a América Latina. Posteriormente, no exílio, Darcy dará colaboração importantíssima para a reforma universitária de diversos países, como Uruguai, Peru e Venezuela (LEHER, 2017, p. 147).

É preciso lembrar que havia ocorrido o Manifesto de Córdoba, movimento estudantil de repercussão internacional, ocorrido em 21 de junho de 1918, na Argentina. Em sentido amplo, no contexto geral latino-americano, esse movimento foi altamente inspirador ao século XX e deixou um grande legado porque conseguiu, além das demandas específicas, carrear os anseios do centenário de independência argentina de construção de uma nação soberana, a busca de parte das populações urbanas para ter acesso tanto à formação quanto à participação dos destinos do Estado, a luta anti-imperialista e forjar os elementos a uma visão latino-americana (FREITAS NETO, 2011). O certo é que, ao movimento empreendido em 1918, foi importante a produção de um caminho próprio à intelectualidade latino-americana, seus projetos e anseios.

Ainda conforme Freitas Neto (2011, p. 68), em sentido específico, destaca-se dentro do movimento de Córdoba: “a defesa da autonomia universitária; a mudança no processo de ensino e de docência e a democratização da universidade, tanto em sua gestão como na garantia da permanência de estudantes de todos os grupos sociais”.

O Manifesto de Córdoba reverberou em especial no meio acadêmico latino-americano porque, no processo de urbanização crescente e de instituição de uma sociedade laica, o embate contra a interferência do clero e de setores reacionários na universidade fazia-os lutar pela autonomia universitária. Continha as seguintes demandas, segundo Freitas Neto (2011, p.67):

[...] coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo.

O Manifesto serviu como inspiração acadêmica em toda a América Latina, especialmente de docentes e intelectuais, assim como o projeto UnB, posteriormente influenciou numa profunda reflexão sobre as universidades brasileiras e latino-americanas, segundo Adélia Miglievich-Ribeiro (2017). Para Camargo (2018) a influência do Manifesto de Córdoba chegou a Darcy Ribeiro via movimento estudantil da UNE.

Conjecturamos que Darcy Ribeiro não estava familiarizado com a Reforma de Córdoba no início dos anos 1960 quando desenvolveu o projeto da UnB. De fato, do que se tinha amplo conhecimento na época era da proposta de Reforma Universitária da UNE, que circulava entre os estudantes e intelectuais. E esta, sim, estava inteiramente impregnada dos ideais de Córdoba. É possível que Córdoba tenha chegado a Darcy nos tempos de seu exílio no Uruguai, Chile e outros países da América latina, de 1964 a 1975 (CAMARGO, 2018, p. 138).

A memória do projeto original da Universidade de Brasília revela, mais que seu fracasso, sua incompletude e a persistência de uma promessa. Nas continuidades e descontinuidades da história, é provável que a reflexão sobre esta tenha algo a nos ensinar em face das demandas do presente (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 586-587).

Contudo, se a ousadia do projeto UnB propunha um novo rumo à ciência como solução dos problemas nacionais, à formação superior, à educação básica, esse projeto inovador foi abruptamente interrompido pela ditadura militar que se instalava.

A memória do projeto original da Universidade de Brasília revela, mais que seu fracasso, sua incompletude e a persistência de uma promessa. Nas continuidades e descontinuidades da história, é provável que a reflexão sobre esta tenha algo a nos ensinar em face das demandas do presente (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 586-587).

Naquele momento, Darcy ocupava o cargo de Chefe da Casa Civil do governo João Goulart.

No dia 9 de abril de 1964, o reitor da Universidade de Brasília (UnB), Anísio Teixeira, o vice-reitor Almir de Castro, os professores e os funcionários foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o campus. Era a primeira de outras duas invasões que ocorreriam em 1965 e 1968. Os policiais procuraram armas. Inspeccionaram minuciosamente a reitoria, a biblioteca, todos os escritórios em todos os setores. Prenderam professores e estudantes. Anísio Teixeira foi demitido de seu posto, ao lado de todo o Conselho Diretor da Fundação da Universidade (SALMERON, 1999). A autonomia universitária foi violentamente agredida. Essa agressão disparou uma campanha de difamação do trabalho até então desenvolvido com dificuldades, mas com muita dedicação e esperança, trabalho espezinhado por setores da imprensa que se aliaram ao regime militar sob os rótulos da irresponsabilidade, da indisciplina, da subversão, do atentado à doutrina da segurança nacional. Mais uma vez o Estado desqualificava a obra para que a sociedade lhe retirasse o apoio e, no

enfraquecimento, a repressão pudesse agir para aniquilar. De novo as lágrimas de Alcides da Rocha Miranda que, lembrando a UDF, chorava a UnB. De novo a perseguição, a prisão de intelectuais (NUNES, 2010, p. 27).

Assim, o esforço de construção democrática do livre pensamento foi barrado. Segundo Leher (2017), havia no campo político de esquerda uma concepção equivocada, de que existiam forças burguesas relevantes e dispostas a protagonizar uma revolução democrática e nacional, o que não era verdade. Baseado em Salmeron (1999), diz que o processo foi um duro golpe no sonho já materializado na UnB.

É nesse escopo que se deu o desmonte brutal e radical da Universidade de Brasília. Uma obra de referência sobre a experiência da UnB é o livro do Roberto Salmeron, um dos intelectuais atuantes na criação da Universidade de Brasília, que esteve à frente da área das ciências duras. Roberto Salmeron é um físico reconhecido que desenvolveu sua carreira na França. O autor nos mostra que, entre 1964 e 1965, 80% dos professores da UnB foram afastados, seja porque foram diretamente demitidos da universidade, seja porque não tinham mais condições acadêmicas de trabalhar na instituição. Na primeira leva, por meio do Ato Institucional nº 01, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram cassados. A partir daí, sucessivas listas organizadas por Zeferino Vaz e Laerte Ramos de Carvalho, os reitores nomeados após o golpe empresarial militar, nomeiam os docentes a serem retirados da instituição. É necessário ressaltar: 80% das pessoas que organizaram, criaram e sonharam com a construção da Universidade de Brasília foram banidas (LEHER, 2017, p. 150).

E continua:

A ditadura bloqueou a ideia de agência humana, segundo a qual os seres humanos podem transformar a realidade de maneira democrática, organizada e, sobretudo, referenciada em conhecimentos científicos. O cerceamento ditatorial marca um elemento importante, porque confirma que o poder do atraso não está em antípoda com a “modernização” capitalista. A ditadura impõe um constrangimento de natureza epistemológica, ao criar um ambiente universitário (pela força e pela cooptação) “adaptativo” frente ao conhecimento científico produzido em outros contextos e à divisão internacional do trabalho, vinculando, ou tentando vincular, a universidade à modernização conservadora (LEHER, 2017, p. 150).

Em artigo denominado *A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar*, Leher e Silva (2014) sustentam que a ditadura se valeu tanto da repressão quanto da cooptação de quadros universitários para o seu projeto em marcha. Para tanto, articulou-se com frações burguesas locais, militares e núcleos imperialistas dominantes, grupos que, segundo os autores, já estavam presentes e interativos com as universidades. Contudo,

As resistências existiram e foram relevantes. Os acadêmicos mais estreitamente vinculados ao projeto nacional-desenvolvimentista, expresso, por exemplo, na UnB, na SUDENE, no ISEB, na UNE e nos movimentos

populares, foram prontamente identificados como potenciais inimigos do golpe. No primeiro ano da ditadura, 85 foram cassados, entre os quais se destacam Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Entidades como a SBPC, que, no momento do golpe, mantiveram relativo silêncio, em 1965 já expressavam preocupação com os afastamentos e com os Inquéritos Policiais Militares, especialmente na UnB, instituição em que mais de 80% dos seus docentes foram expulsos ou se viram forçados a sair (Salmeron, 1999). Repressão que atingiu de modo especialmente violento também os estudantes, pois mais de 250 foram expulsos em 1969. Objetivando impor o silêncio sobre o movimento estudantil, em 1964 foi instituída a Lei Suplicy de Lacerda, criando o Diretório Nacional dos Estudantes (sob estreito controle e vigilância das reitorias), proibindo greves e propagandas partidárias nas entidades estudantis e, em 1969, foi editado o Decreto 477 voltado mais diretamente para a repressão estudantil (LEHER; SILVA, 2014, p. 10).

Posteriormente, surgiu então a reforma universitária associada ao capitalismo monopolista, constituindo-se em um sofisticado aparato de fomento à ciência e à tecnologia, em especial com a criação de centenas de cursos de pós-graduação, como resposta a nichos necessários à formação especializada capacitada a dar conta de áreas como engenharias, agricultura, telecomunicações e estradas. O caminho adotado foi a réplica do estadunidense, assim como seria feita a abertura à implantação de multinacionais industriais, posteriormente, no período ditatorial.

E mais intrigante ainda, a expansão da pós-graduação não se deu em um contexto reformista burguês, nos moldes de uma revolução burguesa clássica, no bojo da construção de um projeto autopropelido de nação (casos da universidade napoleônica e humboldtiana); ao contrário, a revolução burguesa, em processo, objetivava maior estreitamento com as frações burguesas hegemônicas no capitalismo monopolista, isto é, com o núcleo imperialista do capitalismo mundial. Por isso, o caso brasileiro não deixa de ser pleno de elementos desconcertantes, contraditórios e aparentemente paradoxais: a consolidação da pesquisa e da pós-graduação se deu pari-passu à institucionalização da heteronomia universitária imposta por uma severa ditadura empresarial-militar. Assim, mais pesquisa e pós-graduação significaram menos autonomia universitária, abarcando as suas três dimensões axiais: didático-científica, de gestão financeira e de meios administrativos para assegurar a liberdade acadêmica (LEHER; SILVA, 2014, p. 7- 8).

É importante destacar que o próprio Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprovado e publicado em 03/12//1965, que trata da origem, história, necessidade e conceito da pós-graduação, usa como exemplo no texto o modelo norte-americano; na graduação também se seguiria um momento de implantação tecnicista e de créditos.

Assim, à medida que decorria o processo de alteração da ordem democrática para uma ordem baseada no golpe empresarial-militar, a proposta de uma universidade autônoma era prostrada aos pés do mercado, sem ideia de ciência nacional engajada. Surgia, assim, a universidade heterônoma, sujeitada à vontade burguesa internacionalista e imperialista,

constituindo-se em uma racionalidade operacional, utilitária e pragmática que abandonou a ideia de nação (LEHER; SILVA, 2014).

O movimento empresarial-militar (DREYFUSS, 1981) que assumiu o poder estraçalhou as propostas darcynianas de autonomia e, no dizer de Filomeno (2005), iniciou-se o processo da degradação da utopia darcyniana. Foi nomeado, pelo então presidente Humberto Castelo Branco, o engenheiro Flávio Suplicy de Lacerda como Ministro da Educação e Cultura (MEC), tendo sido indicado pelo general Ernesto Garrastazu Geisel. Em que pese a força ditatorial autoritária, entretanto, o projeto UnB construiu resistência, especialmente a partir dos estudantes universitários.

Tomando posse no cargo em 15 de abril, juntamente com os demais integrantes do novo governo, enfrentou logo a seguir uma intensa campanha de oposição por parte dos estudantes, insatisfeitos com as medidas impostas em nome da disciplina, dentre as quais a Lei nº 4.464, de 6 de novembro de 1964, que se tornaria conhecida como Lei Suplicy. Proibindo as atividades políticas desenvolvidas pelas organizações estudantis e regulamentando a própria formação dessas organizações, a nova lei transferiu para o âmbito universitário dispositivos da legislação eleitoral. Esse conjunto de dispositivos – entre os quais figuravam a obrigatoriedade do voto, a formação de colegiados dos quais participariam estudantes regularmente matriculados, o mandato eletivo por prazo determinado, o registro prévio de candidatos, às eleições em data marcada, a identificação do eleitor, a garantia de inviolabilidade do voto e a apuração imediata após a eleição – foi violentamente criticado por ser contrário à livre atuação dos estudantes. Inúmeras manifestações de protesto foram promovidas em todo o país contra a Lei Suplicy e, dois anos depois, em Belo Horizonte, ainda inconformados com as novas medidas, os estudantes promoveram uma passeata em que usavam lenços amarrados sobre a boca para simbolizar, como diziam, a mordada que os oprimia (CPDOC, FGV, VERBETE Suplicy, p. 1).

A utopia de Darcy não mais tinha espaço no modelo de universidade heterônoma, controlada e cada vez mais subserviente ao Estado/capital, mas os estudantes lutavam e resistiam.

Em 1º de abril de 1964, logo após o golpe militar, o campus amanheceu cercado pelas tropas da polícia militar e exército. Doze professores foram presos, acusados de subversão. Em protesto, na noite daquele mesmo dia, estudantes realizaram uma passeata, repelida violentamente pela polícia. Foi instaurado um inquérito militar (IPM) na UnB dirigido pelo coronel Coraciolo Azevedo, mas nada foi apurado com relação às atividades subversivas. Aquele histórico e humilhante dia, em que professores, alguns idosos e doentes ficaram durante toda uma tarde sem roupa sob a vigilância armada em um pátio policial foi chamado de “O dia da vergonha” (FILOMENO, 2005, p. 57).

Posteriormente, em 1965, teve início o processo de expurgo de professores considerados subversivos, situação que duraria até início de 1966 e seria conhecida como “Diáspora”.

O Serviço Nacional de Informações – SNI apresentou um diagnóstico em 11 pontos para a resolução conflitiva na UnB. No aspecto administrativo concluía: 1) a mudança de reitor não era suficiente para garantir uma mudança de filosofia e objetivos da UnB; 2) a equipe de Darcy Ribeiro era eficiente e envolvia a reitoria através de assessoramento técnico com a constituição de laços de amizade; 3) havia necessidade de substituir os detentores de cargos-chave e transformá-los em cargos de confiança e 4) a reitoria deveria criar um órgão do tipo "Centro Social" para centralizar as vantagens e benefícios concedidos aos alunos e pessoal docente e técnico-administrativo. Na área de pessoal afirmava: 1) professores deveriam ser contratados por um período de até dois anos e considerado este serviço como "relevante" e 2) os "elementos subversivos e anti-revolucionários" deveriam ser substituídos por outros "democratas de igual gabarito ou até mesmo superiores" para que não fossem feitas comparações em torno da capacidade profissional. Quanto ao corpo discente: 1) prestigiar os órgãos de representação legal não dominados por "subversivos" ou "anti-revolucionários"; 2) antecipar o atendimento às reivindicações para que as mesmas não fossem canalizadas pela oposição; 3) apoiar financeiramente o plano de obras, desenvolvendo um clima de emulação do pessoal para "distrair", em parte, as atividades dos alunos e professores para tais realizações e assim prestigiar a nova administração; 4) estabelecer um diálogo permanente com os alunos, formar líderes democratas e através deles controlar a "classe", anulando a liderança comunista e 5) criar o CPORI Brasília, com sede na UnB, para manter uma "escola de civismo" e recuperar o prestígio do Exército entre os estudantes e aproveitar melhor para aquela corporação o "potencial técnico e de lideranças" que se encontrava ocioso na UnB (APARECIDA, 1995, p. 47).

Segundo Filomeno (2005), duzentos e dez professores abandonaram ou foram demitidos da UnB e o impacto foi devastador. No processo de intensa intransigência, monitoramento e controle da ditadura militar, os novos quadros profissionais deveriam assumir o discurso da técnica e da eficiência, não tendo participação em qualquer movimento político.

Acordos MEC – USAID foram implementados e a marcha sobre a universidade autônoma e crítica era endurecida, destroçando-a. Mesmo assim, o movimento estudantil promovia a resistência, realizando, em junho de 1967, no Rio de Janeiro, o “Seminário Nacional Imperialismo MEC-USAID”. Pedia-se, no Seminário, que os estudantes estivessem a par desses acordos, estudando-os. Naquele período, os enfrentamentos entre os estudantes e a ditadura eram recorrentes e a violência intensificou-se (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017).

Com a “reforma universitária” (Lei nº 5.540/1968), que organizara o funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, a UnB tornou-se a primeira universidade no Brasil não somente a se adequar ao ritmo da reforma universitária, mas a servir de modelo. Após a reforma, ocorreu “o golpe dentro do golpe”, entrando em vigor o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, pelo general-presidente Costa e Silva, fechando o Congresso Nacional, as assembleias estaduais, aposentando compulsoriamente ministros do

Supremo Tribunal Federal e, finalmente, suspendendo a garantia do *habeas corpus* para os presos políticos (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017).

2 A POLÍTICA DO NOVO TRABALHISMO PARA A EDUCAÇÃO E A FORÇA DE DARCY RIBEIRO

2.1 O retorno à ação política no Brasil e a utopia/possibilidade do socialismo moreno

A participação e a influência de Darcy Ribeiro na vida política do Brasil precisa ser considerada em dois períodos principais: o anterior à implantação da ditadura e o pós-ditadura, quando retornou do exílio e fez sua reinserção no campo de forças políticas progressistas democráticas e de centro-esquerda, preocupadas com as graves questões sociais do país.

O período primeiro, retratado no capítulo anterior desta tese, demonstrou, além da trajetória de vida de Darcy, que se caracterizou pela efervescência do intelectual comprometido. Este, dentro de um contexto de liberdades civis e de democracia (1946-1964), aproveitou a ocasião e exibiu todo o seu vigor criativo e ousado, em especial no Projeto UnB.

É possível observar que essa primeira fase foi, por excelência, profícua à sua formação intelectual e à compreensão crítico-interpretativa da realidade cultural, social, econômica e política do país, em especial quando executou seus trabalhos de campo antropológicos. Essa experiência acadêmica e empírica municiou-o a tornar-se um intelectual político para a educação básica e a universidade nacional.

Mesmo expatriado, desenvolveu inúmeras atividades profissionais e também políticas em outros países. As atuações em que se envolveu, entretanto, possuíam mais relação com a América Latina e com atividades internacionais em virtude do grau repressivo e controlador do período militarista. Tendo em vista que o meio estava fechado a debates e proposições que não fossem emanadas do campo de forças do núcleo político-econômico ditatorial, não conseguia uma interação política direta com o Brasil.

Quando retornou do exílio, iniciou o segundo momento, que pode ser considerado o de retomada da discussão e de sua reintegração com a política nacional. Esse período decorreu, a partir da Lei de Anistia, Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, e posteriormente ao processo de redemocratização brasileira, por meio do qual Darcy Ribeiro, sem deixar de lado sua intelectualidade, readquiriu seus direitos políticos e assumiu com maior força sua essência de homem de ação política, participando da eleição para o Governo do Estado do Rio de Janeiro em 1982.

A disputa eleitoral, com a redemocratização em curso, tornou-se uma nova possibilidade. Anteriormente a 1964, já havia ocupado cargos de Reitor da UnB, Ministro da Educação e Ministro da Casa Civil, mas não havia disputado cargos eletivos. Foi nesse segundo

momento que Darcy participou da política de forma distinta, pois ingressou ativamente em processos eleitorais na condição de candidato (DORIGÃO, 2015).

Seu objetivo de concorrer a cargos políticos, obrigou-o a expor suas ideias não apenas de educador e de intelectual comprometido, mas de se fazer compreender como homem do povo, de modo que sua intencionalidade política pudesse ser captada pela linguagem popular, como representante capaz de efetivar mudanças seminais, e ser sufragado.

É preciso lembrar que, no decorrer da história política brasileira, o trabalhismo varguista havia deixado marcas profundas na vida nacional e, com certeza, também havia afetado Darcy em suas utopias revolucionárias, sobretudo pela busca de melhores condições de vida ao trabalhador do campo e da cidade. Essas influências, de maneira propositiva, motivaram Darcy a colocar a centralidade desse processo na educação e, segundo Gomes (2010, p. 13): “buscava colocar em prática a educação como processo emancipador e redentor de iniquidades sociais”

Embora sua atuação e relação com Brizola e João Goulart tenham acontecido ainda na década de 1960, a aproximação maior foi com o próprio Leonel Brizola, possuidor de longa trajetória política, durante o forjar do novo trabalhismo. O aprofundamento desse relacionamento aconteceu durante o período de desterro e decorreu também, segundo Paulo Ribeiro (2017), presidente da Fundação Darcy Ribeiro, de uma articulação internacional com o campo de esquerda que Darcy desenvolveu durante o período em que esteve fora do país, em especial durante a luta pela redemocratização.

No contexto internacional e também no nacional, ao fim da década de 1970, diversos políticos caminhavam no sentido de reconfigurar a presença do trabalhismo. Dentre eles, Leonel Brizola, que, desde antes do seu retorno ao país, havia retomado os ideais trabalhistas e propunha resgatar o processo anterior a 1964, tendo a intenção de propor o novo trabalhismo. Buscavam recuperar a herança política histórica varguista, inclusive porque João Goulart, presidente deposto e exilado, era pertencente aos quadros do partido (PTB), assim como o próprio Brizola que, desde 1947, tomava parte na vida eletiva, como então deputado pelo estado do Rio Grande do Sul.

O novo trabalhismo proposto trazia como princípios, segundo Sento-Sé (2007), a valorização expressa dos ideais democráticos e propunha ser explícito quanto a isso, pois muitos de seus adeptos haviam sido perseguidos e exilados. Outra posição era uma clara postura de aderência ao modelo de desenvolvimento nacional que seria traçado, pois o país deveria encontrar seu próprio caminho de desenvolvimento científico, tecnológico e econômico e isso dependia dos processos formativos, dos processos educacionais, dentro dos quais o movimento e a ação do Estado brasileiro como promotor, era incontestes. Contudo, nesse processo de nova

conjuntura político-econômica mundial, o anterior processo de concentração de forças no ente estatal, de certo modo, parecia ter perdido forças.

Quanto à questão econômica, a visão radical de nacionalização de empresas estrangeiras (estatização) não seria mais uma causa a ser seguida literalmente, o que demonstrava um novo contexto político-econômico, cuja presença do capital internacional nas economias dos países periféricos não poderia mais ser desconsiderada ou mesmo ser confrontada pelo poder de Estado. A conjuntura forçava, portanto, novos ajustes no ideário dos partidos, em especial os de centro-esquerda, que consideravam o papel e a importância do Estado na economia brasileira.

Mesmo tendo clareza do poder das corporações multinacionais, o novo trabalhismo fazia adesão e inserção de uma nova bandeira que tinha de ser acolhida em seu campo programático: a visão socialista. Em especial porque, embora o país tivesse obtido crescimento econômico durante o período ditatorial, havia um passivo social demasiado grande, evidenciado pela alta desigualdade social que havia se agudizado nos governos militares. Assim, por influência da socialdemocracia europeia, que havia gerado a possibilidade de um estado de bem-estar social com condições de melhorias substanciais às populações, em especial na Alemanha, França, Inglaterra, Itália, dentre outras, foi incluída a bandeira do socialismo.

O novo trabalhismo brasileiro propunha continuar com reformas sociais tocantes às questões agrária e urbana, sugeria reformas educacionais, econômicas e jurídicas que levassem ao desenvolvimento nacional com distribuição de renda, sem que isso representasse qualquer abolição da propriedade privada. Desse modo, o novo trabalhismo brasileiro rechaçou as teses e as práticas do socialismo real, em especial o da União Soviética. A crítica principal ao socialismo real se dava também em virtude da postura centralista e autoritária do estado soviético, bem como excessiva burocracia e o seu baixo desempenho econômico. Mas, se o retorno ao empunhar a bandeira do novo trabalhismo incluía uma visão socialista, no que se refere a buscar a herança do antigo trabalhismo, o contexto estaria permeado de questões político-burocráticas e judiciais.

Quando do retorno ao Brasil, posteriormente ao exílio, Leonel Brizola não conseguiu ter a legenda PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) sob seu comando, sendo obrigado, junto com lideranças cassadas e retornadas do exílio como Darcy e com outras que haviam permanecido no país, a fundar o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Sobre a disputa da herança da legenda, ocorre que, em uma manobra política, Ivete Vargas, sobrinha-neta de Getúlio Vargas, entrou com pedido de registro, antecipando-se a

Brizola e mantendo o apoio do recriado PTB ao governo federal, comandado à época pelo último presidente do período ditatorial, João Baptista de Oliveira Figueiredo.

Afastada da cena política desde a sua cassação, Ivete Vargas iniciou em fins de 1978 a campanha pela rearticulação do PTB, fazendo da carta-testamento de Vargas a bandeira do novo partido. Assim como Ivete, outros trabalhistas se mobilizaram pela reorganização do PTB. Em São Paulo, além do grupo que liderava, formou-se um outro núcleo trabalhista por iniciativa do ex-deputado José Barbosa. No Rio de Janeiro, em torno dos ex-deputados Armando Marcelo Doutel de Andrade, Luís Fernando Bocaiúva Cunha e Luís Gonzaga de Paiva Muniz, reuniam-se líderes do extinto PTB, remanescentes do governo de Goulart, como Valdir Pires, ex-consultor-geral da República, e Darcy Ribeiro, ex-chefe do Gabinete Civil. Tanto Ivete quanto José Barbosa eram acusados pelo núcleo do Rio de Janeiro de atuar de acordo com a orientação do governo federal. As acusações com relação à Ivete eram alimentadas por sua conhecida amizade com o general Golbery do Couto e Silva, chefe do Gabinete Civil da Presidência da República. Por essa época encontrava-se ainda no exílio Leonel Brizola, sobre quem recaía a expectativa de unificação nacional para os trabalhistas. Buscando uma aproximação com Brizola, Ivete foi ao seu encontro em Nova Iorque ainda em 1978, mas não conseguiu qualquer acordo com o ex-governador gaúcho. Recusando-se a abrir mão de sua liderança na organização do partido, Ivete voltou ao Brasil decidida a encaminhar por conta própria a rearticulação do PTB. Assim, em março do ano seguinte – mês em que Figueiredo foi empossado na presidência – uma direção provisória formada por sete ex-deputados trabalhistas, entre os quais Ivete e Lutero Vargas, e por Gilberto Mestrinho, ex-governador do Amazonas, lançou um comunicado à nação dando notícia da fundação do novo PTB (CPDOC, 2019, verbete Ivete Vargas).

A disputa se fez jurídica junto ao TSE e o resultado da ação no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) impossibilitou a intenção de Brizola de ganhar o comando da sigla.

A arena na luta pelo poder também se manifestou no campo trabalhista, afinal perpassando pela disputa entre Brizola e Ivete Vargas que, defendendo os preceitos ideológicos de Getúlio Vargas e João Goulart, disputaram a legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), processo manipulado pelo general Golbery, com a intenção de esvaziar a liderança carismática de Brizola, ex-deputado federal e ex-governador gaúcho de 1959 a 1963. Nessa emblemática disputa política, o governo federal garantiu a histórica legenda do PTB à Ivete Vargas, iniciando uma nova trajetória política desse partido, através de um pragmatismo numa perspectiva de negociação em troca de cargos no Estado. Assim, restou a Brizola a fundação de uma nova sigla, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), ocorrida em Lisboa. Numa tentativa de recuperar o trabalhismo histórico brasileiro e de modernizar o discurso dos anos 1950-1960. (MATOS, 2015, p. 135)

O Memorial da Democracia registra que:

O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) concede a legenda e a sigla do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) ao grupo encabeçado pela ex-deputada Ivete Vargas, que havia feito o pedido de registro antes do ex-governador Leonel Brizola. A decisão é um golpe nos planos de Brizola, que pretendia retomar a sigla histórica depois de 15 anos de exílio. Ao saber da decisão do TSE, Brizola chorou e, num gesto teatral, escreveu as letras PTB em uma folha de

papel para em seguida rasgá-la diante das câmeras. “Consumou-se o esbulho”, afirmou Brizola, acusando o general Golbery do Couto e Silva, mentor da “abertura”, de ter patrocinado a adversária. O PTB original foi criado por Getúlio Vargas em 1945 e era o partido do presidente João Goulart, deposto pelo golpe de 1964. Pelo PTB, Brizola foi o deputado mais votado do Brasil em 1962 e pretendia disputar as eleições presidenciais de 1965, abortadas pelo golpe. Quinze anos depois, a legenda e o trabalhismo ainda tinham forte apelo eleitoral no Brasil. (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1980, p. 1)

Segundo Marques e Gonçalves (2016, p. 400):

Em 1979, ainda durante o exílio, Leonel Brizola, um dos principais opositores ao regime militar brasileiro, organizou em Portugal uma reunião com intelectuais e militantes trabalhistas brasileiros. Como resultado da reunião, foi divulgada a Carta de Lisboa, aprovada com o intuito de marcar a refundação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que havia sido extinto em 1965 pelo Ato Institucional n. 2 (AI-2), que estabeleceu o bipartidarismo (Alves, 2005). Contudo, Brizola perdeu a legenda para Ivete Vargas – sobrinha-neta do ex-presidente Getúlio Vargas – em um processo judicial concluído em 1980.

Neste contexto, apesar da perda da legenda partidária, Leonel Brizola buscou sua reconstituição política, em especial trazendo as impressões fortes do trabalhismo na nova legenda que constituiria junto a Darcy Ribeiro e a outros tantos políticos e intelectuais.

O Partido Democrático Trabalhista (PDT) buscava expressar em sua nomenclatura tanto as conquistas herdadas do trabalhismo, quanto as forças do campo democrático, bem como as proposições socialistas oriundas dos conteúdos programáticos da socialdemocracia europeia.

Apesar dessa derrota, manteve-se a Carta de Lisboa enquanto marco fundador do novo partido trabalhista, marcado pela fundação de um “novo trabalhismo”, posteriormente chamado, por Darcy Ribeiro, de “socialismo moreno”, como destacam diversos estudos (SENTO-SÉ, 2007; VAINFAS, 2007; BATISTELLA, 2013). A Carta apresenta os princípios programáticos do PDT e o tornou o único partido brasileiro fundado no exílio, centralizado na figura de Leonel Brizola (MARQUES; GONÇALVES, 2016, p. 400).

Costa (2011, p. 919) expõe que:

No dia 26 de maio de 1980, treze dias após o ato do STE que enterrava o “velho PTB” para parte dos trabalhistas, antigos e neófitos, nascia das suas entranhas um “PTB de esquerda”. Radical. Ele fora nomeado de Partido Democrático Trabalhista. O PDT nascia unido por fortes heranças e inventando novas tradições. O nome, de início provisório, gerou polêmica até o Encontro de Mendes, no dia 23 de janeiro de 1983. Apesar de declarar-se socialista desde 1978 – é verdade, uma menção tímida na Carta de Lisboa, havia divergências quanto à presença do termo na sigla que identificaria o partido, acenando de forma inequívoca a imbricada relação entre socialismo e trabalhismo.

Diversos elementos de disputa interna manifestaram-se contrários à terminologia utilizada. Havia um campo de forças que resistia à inserção do termo *socialismo*, pois isso representaria certo mal-estar com o campo mais à direita do novo partido que assegurava dizer que era progressista, mas não era expropriador e resguardava o direito à propriedade privada.

Mas se havia discordâncias, também existia um consenso propositivo interno ao novo partido que buscava constituir-se e legitimar-se como verdadeira oposição ao regime militar, pondo em evidência o campo da luta democrática. Buscavam com tal ação demonstrar que o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), por ter participado juntamente com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) do bipartidarismo imposto pelo Ato Complementar nº 4, de 20 de novembro de 1965, nunca fora verdadeira oposição ao regime ditatorial imposto ao país, senão tão somente como diz o adágio popular: *outro lado da mesma moeda* (COSTA, 2011).

Quanto ao aspecto de inovação, os princípios do novo trabalhismo deveriam buscar um caminho de conciliação histórica entre a modernidade e a herança política.

Conjugando a “tradição” e a “modernização”, o Encontro de Lisboa apresentava como novidade a transformação do trabalhismo na etapa fundamental de construção do socialismo em países periféricos como o Brasil. Fortemente apoiados na Internacional Socialista, os dirigentes e militantes ali reunidos defendiam uma concepção que ultrapassasse os modelos clássicos e eurocêntricos. Propunham uma nova abordagem para o país (COSTA, 2011, 924).

Assim, o incipiente partido queria a legitimidade do campo democrático, mas não era somente isso. Almejava também, segundo Costa (2011), trazer *a incorporação da estratégia socialista ao programa trabalhista*, relacionando-a com os grandes avanços sociais da socialdemocracia europeia, mas a seu modo, a modo brasileiro, sem seguir os pressupostos clássicos do socialismo europeu. Propunham também um novo pensar para o desenvolvimento nacional.

Para dar força ao novo trabalhismo, também ocorreu a busca de aglutinação de forças políticas. Era um período de trabalhar politicamente para conjugar esforços em um mesmo espaço político-partidário de confluência.

Preocupados em dotar o trabalhismo de uma feição mais ampla, socialistas como Theotonio dos Santos, Vania Bambirra, Betinho e Ruy Mauro Marini nutriam uma ambição: juntar no mesmo partido as três expressões populares mais radicais do Brasil pré-64, Brizola, Arraes e Prestes (COSTA, 2011, p. 923).

Essa situação, entretanto, não se configurou, devido às divergências políticas históricas anteriores, assim como o próprio recriado PTB não seria a casa de Brizola e Darcy. Izabel

Cristina Gomes da Costa (2011), tendo realizado entrevista com Theotonio dos Santos, economista e um dos formuladores da teoria da dependência, sendo um dos principais expoentes da teoria do sistema-mundo, afirma que:

Segundo Theotonio, Arraes nunca aceitou aproximar-se de Brizola. Prestes estava muito vacilante e envolvido com as suas diferenças no interior do PCB. Outras importantes lideranças trabalhistas do pré-64 não se incorporaram ao projeto. Almino Afonso tinha problemas com Brizola, resquícios das disputas com Jango, e Pedro Simon, apesar dos primeiros sinais positivos, optou em permanecer no PMDB (COSTA, 2011, p. 923).

Mesmo assim, houve expressiva presença e participação de lideranças políticas, destacando Darcy Ribeiro, Edmundo Moniz, dentre outros.

Entretanto o processo foi marcado pela presença de nomes importantes do trabalhismo, como **Darcy Ribeiro**, e de uma miríade de militantes e agrupamentos políticos: antigos getulistas e trabalhistas, petebistas ou não, socialistas, oriundos do PSB e de outras tradições, trotsquistas históricos como **Edmundo Moniz**, militantes do movimento estudantil e da luta armada, brizolistas, e comunistas advindos do PCB. Conjugando a “tradição” e a “modernização”, o Encontro de Lisboa apresentava como novidade a transformação do trabalhismo na etapa fundamental de construção do socialismo em países periféricos como o Brasil. Fortemente apoiados na Internacional Socialista, os dirigentes e militantes ali reunidos defendiam uma concepção que ultrapassasse os modelos clássicos e eurocêtricos. Propunham uma nova abordagem para o país. (COSTA, 2011, p. 924, grifo nosso).

Sento-Sé (2004, p. 50) ao se referir ao período que se iniciava, destacando a década de 1980, expôs que:

Uma das características mais acentuadas dessa década foi a laboriosa atividade voltada para a reestruturação do sistema político democrático, devastado pela ditadura que se encontrava em vias de exaustão. Nessa perspectiva, lideranças (antigas e novas, já em plena atividade ou retornando do ostracismo imposto pelos militares) moveram-se com o intuito de interferir na nova ordem que se instituíra, de firmar posições e imprimir uma certa direção aos acontecimentos futuros. Se desejamos fazer um recorte singular do quadro macropolítico, com a intenção de recuperar alguns aspectos de um processo tão relevante para os desdobramentos políticos posteriores quanto intenso para a fundação de uma ordem amplamente democrática no Brasil, temos, no Rio de Janeiro, um dos cenários privilegiados de análise.

Assim, com a Lei da Anistia e o retorno à política, Brizola começou um trabalho de religação às suas bases políticas, em especial no Rio de Janeiro; entretanto, “com o retorno dos exilados, lideranças políticas de diversos matizes, e a posterior reformulação partidária (20/12/1979), acirrava-se a disputa no campo oposicionista. As “vozes” dissonantes se multiplicavam” (COSTA, 2012, p. 123).

Mesmo assim, seria o Rio de Janeiro o lócus no qual se abriria também um espaço à vida eletiva de Darcy Ribeiro junto ao Partido Democrático Trabalhista, primeiramente como vice-governador e, na sequência, como ocupante de posto eletivo no Senado da República.

Ressalta-se que o Rio de Janeiro era uma caixa de ressonância política do país e, juntamente com São Paulo, havia aberto espaço aos movimentos sociais contra o regime e havia se firmado como espaço político de força nacional.

De volta do exílio, Brizola desembarcou no Rio de Janeiro decidido a fazer dali a base para a realização de uma antiga ambição, prematuramente abortada pelo movimento militar de 1964: chegar à presidência da República, confirmando sua condição de herdeiro e continuador da obra varguista e trabalhista. Identificando o Rio de Janeiro como o “tambor político” da República, Brizola fixou ali seu domicílio eleitoral, tornando-o a base de onde articularia a criação e consolidação de um novo partido trabalhista. O fato de seu líder máximo ter se radicado no estado fez com que o chamado novo trabalhismo e os debates a ele relacionados tivessem, no Rio de Janeiro, uma repercussão bastante significativa. Historicamente, esse vínculo já havia sido estabelecido em 1962, quando Brizola alcançou votação expressiva como candidato a deputado federal pelo então estado da Guanabara. Em seu retorno, tal vínculo foi rapidamente refeito, o que é patenteado pela vitória consagrada na eleição para o governo do estado, em 1982 (SENTO-SÉ, 2004, p. 51).

No processo eleitoral para o governo do estado do Rio de Janeiro, em 1982, Leonel Brizola (candidato a governador) e Darcy Ribeiro (vice-governador) concorreram e foram eleitos para o mandato do quadriênio 1983-1986.

Darcy Ribeiro foi lançado candidato a vice-governador do Rio de Janeiro na legenda do PDT, na chapa encabeçada por Leonel Brizola. Realizado o pleito em novembro, a chapa pedetista sagrou-se vencedora com cerca de 34% dos votos válidos, derrotando outros quatro concorrentes, entre os quais Wellington Moreira Franco, do Partido Democrático Social (PDS), apoiado pelo governo federal, e Miro Teixeira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), apoiado pelo então governador fluminense Chagas Freitas (SENTO-SÉ, 2004, p. 7).

Conforme Dorigão (2015):

Essa foi a primeira inserção de Darcy Ribeiro na política partidária que concorreu em uma eleição, pois até então a sua atuação nas esferas de governo sempre estivera assessorando reitores, presidentes e outros mandatários na condição de convidado ou indicado. Nesse ponto de sua trajetória pessoal ocorreu uma mudança de status e de condição na condução das ações e tomada de decisões, pois, na qualidade de eleito, passaria a ter um poder mais efetivo na condução e execução de seus projetos e ideias (DORIGÃO, 2015, P. 66-67).

Mas essa condição nova de Darcy como político eleito ao lado de Brizola não ocorreu de maneira fácil. A disputa se deu com distintos partidos e campos de força políticos que envolveram

[...] a tentativa de modernização do regime a partir da candidatura de Moreira Franco, do PDS; a continuidade do Chaguismo com a candidatura de Miro Teixeira, do PMDB; a tentativa de ressurreição do Lacerdismo com Sandra Cavalcanti, do PTB; e o projeto de esquerda do PT, na candidatura de Lisâneas Maciel (SANTOS, 2011, p. 223).

Além disso, como cita Silveira (2018), em estudo intitulado “O caso Proconsult: embates na apuração das eleições para o governo Fluminense em 1982”, a batalha foi nas urnas, na contagem dos votos (o que ficou conhecida como operação Proconsult) e na imprensa, em especial pela posição antagonista entre o grupo Globo e o Jornal do Brasil.

Ocorre que o processo eleitoral de 1982 ficou marcado pelo escândalo posteriormente denunciado por Brizola quanto à questão da apuração computadorizada desenvolvida pela empresa encarregada, Proconsult, que estava sendo fraudulenta, bem como a cobertura parcial feita pelo grupo Globo, em contraposição ao Jornal do Brasil. O grupo Globo tinha um largo trabalho de apoio ao regime militar, de modo que procurou intervir indevidamente tanto no processo de campanha quanto da cobertura parcial na apuração das votações.

A pesquisa realizada me permitiu comprovar o empenho do grupo Globo, declaradamente na campanha e de uma forma não assumida na cobertura da apuração para derrotar Leonel Brizola e eleger Moreira Franco. É importante destacar que jornalistas que atuaram na época, entrevistados e citados neste trabalho, descartaram a participação da empresa em qualquer tentativa de fraude das eleições. A maior manifestação de solidariedade, porém, partiu do detentor do cargo mais importante do país. No dia 25 de novembro, o presidente João Figueiredo convocou a seu gabinete o repórter de O Globo responsável pela cobertura do Palácio do Planalto para manifestar solidariedade aos profissionais do jornal, da Rede Globo e do Sistema Globo de Rádio, pelas críticas feitas “por um representante da Oposição” à cobertura das eleições realizada pelas Organizações Globo. Através do jornalista, Figueiredo mandou um recado a todos os profissionais do grupo: “Estou sempre solidário com os que são atacados sem provas”, afirmou o presidente, lembrando que em um comício havia previsto que a oposição, ao ser derrotada nas eleições, poderia, ao não se conformar com os resultados das urnas, alegar que teria havido fraude (SILVEIRA, 2018, p. 133).

Assim, se a condição de Darcy havia mudado, juntamente com Brizola, por força das urnas, era a chance de fazer valer na prática suas causas e seu conjunto de ideias, pois, ao invés de indicado, ou da condição de assessor, estava em uma condição política historicamente diferenciada: a de político-gestor eleito. Essa circunstância trazia tanto a possibilidade e o desafio da ação, quanto o peso da responsabilidade.

Ainda antes do contexto da campanha, a partir da inspiração e da herança trabalhista brasileira, Darcy Ribeiro buscava se relacionar com maior profundidade com as teses da Internacional Socialista, conceito que definiu como *socialismo moreno*, propondo um país para todos, onde a condição humana de trabalho, educação, alimentação, habitação fosse acessível a todos, em especial com o futuro das crianças e jovens.

Em 1982, no auge da campanha pelo governo do estado do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, candidato a vice-governador na chapa encabeçada por Brizola e trabalhista histórico ligado a João Goulart, lançou a máxima do socialismo moreno, entendido como o caminho brasileiro para a fundação de uma ordem política socialista no Brasil. A máxima alcançou enorme sucesso, tornando-se uma das marcas registradas da campanha vitoriosa. Cabia, após a primeira vitória, definir com precisão o seu conteúdo. Desse modo e tendo em vista o perfil de vários quadros que se empenharam na fundação do novo partido trabalhista, a discussão sobre o tipo de socialismo a ser encampado no Brasil aparecia como matéria central, quando, a despeito da vitória eleitoral no Rio de Janeiro, o novo partido trabalhista ainda mobilizava esforços para consolidar-se institucionalmente (SENTO-SÉ, 2004, p. 56)

Eleito vice-governador, no ano seguinte (1983), Darcy assumiu e acumulou o cargo de Secretário de Estado de Ciência e Cultura. No mesmo ano, ainda coordenou o I Programa Especial de Educação (I PEE), que visava implantar uma das suas bandeiras centrais e causa central de vida para a educação, considerando-a como movimento essencial de transformação social: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que manifestavam explicitamente as ideias debatidas com o seu mestre Anísio Teixeira (MATOS, 2016).

No dia em que assumiu o governo do estado, Brizola nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, e entregou sua presidência a Darcy Ribeiro, que acumulava os cargos de vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (BOMENY, 2008. p. 4).

Assim, a proposição política era que, no contexto de uma sociedade profundamente desigual como a brasileira, o caminho da reforma estrutural da sociedade seria feito pela revolução da educação, como instrumento de inclusão social, emancipação social, não somente de ascensão individual, mas de transformação social, coletiva.

Foi então que forjou uma ideia que já vinha sendo gestada e propôs a ousadia de fazer uma escola para pobres, não uma escola pobre. Darcy via na educação pública básica o caminho para a mudança social.

A ordem econômica, em 1983, estava baseada na concentração de renda, própria da política capitalista liberal, implantada pelo governo militar, e Darcy Ribeiro atuava na transição para um governo de esquerda no Estado do Rio de

Janeiro, ao ocupar a coordenação do Programa de Especial de Educação, ao qual dedicou todo seu empenho na meta ousada de construir mais de 500 Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) (DORIGÃO, 2015, p. 67).

Além disso, Darcy era profundo conhecedor da realidade de alta desigualdade tanto do denominado sertão brasileiro e de suas necessidades, quanto das metrópoles que emergiram do processo de urbanização e industrialização pós-1945, momento em que as classes mais baixas viviam periféricamente e com muita precariedade, no estado do Rio de Janeiro.

Esse novo trabalhismo se alicerçou também no pensamento de Darcy Ribeiro e em suas reflexões sobre o povo brasileiro. Porquanto, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) centrou o planejamento de suas ações nas minorias, na ninguendade, privilegiando as classes populares em seus projetos. E o Rio de Janeiro, por sua efervescência cultural e acadêmica, foi retomado como centro de reflexão sobre o Brasil, tendo como pano de fundo seus problemas sociais (MATOS, 2015, p. 136).

No projeto político de Brizola e de Darcy, estava prevista a construção de 500 CIEPs. Ao final do mandato (1983-1986), pelo menos 127 estavam construídos e em funcionamento do estado do Rio de Janeiro. No entanto, o I Programa Especial de Educação (PEE), segundo a própria Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (1991) era muito mais amplo que os CIEPs, pois previa ações de grande amplitude social.

O I PEE teve como fazimento principal a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que eram instituições construídas para abrigar cerca de 1.000 alunos em tempo integral no espaço escolar. Esses centros tinham como concepção a ideia de que o aluno de comunidade carente deveria ficar mais tempo na escola, distanciando-o da vulnerabilidade social (MATOS, 2016, p. 1251)

Como afirma o estudo de Mota, Ferreira e Sirino (2017) a proposição dos CIEPS trazia um caráter inovador no contexto brasileiro, pois trazia a educação como espaço de educação social, propunha a educação integral que contemplava as múltiplas dimensões formativas humanas, era de tempo integral, baseado numa pedagogia de inclusão social. Além disso tinha a metodologia inédita de formação em serviço aos docentes. Deste modo toda a escola era repensada, não sendo mais possível que se fizesse simplesmente a replicação de metodologia de ensino tradicional. O construtivismo foi assumido como método de ensino aprendizagem, pois método, estrutura, conteúdo e cidadãos (docentes e discentes) se viam de forma distinta.

A perspectiva humanizadora e socializante previa uma formação mais completa dos sujeitos, que visava “aumentar as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que o aluno se tornasse um cidadão ativo” (MOTA; FERREIRA; SIRINO, 2017, p. 116).

Para knoler (2019) era uma escola ampliada que permitia um processo educacional inovador e culturalmente rico, afirma o bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo que estudou em uma unidade CIEP. Retrata de forma testemunhal que havia a identificação dos problemas de cada estudante e acrescenta que muitos pais faziam a opção por esta escola a seus filhos.

Entretanto, o projeto sofreu muitas críticas tanto de setores da direita, em especial pelo volume de recursos carreados a essas ações de educação, especialmente de construção, caracterizando-a como política obreira e que se desresponsabilizava com outras funções do Estado. (CAVALIERE, 2000)

Dos setores da esquerda as críticas provinham do sindicato - Centro Estadual dos Profissionais de Educação - (CEP/RJ), pois almejavam melhorias salariais, num período de inflação corrosiva do poder de compra, e como explicitavam buscavam recursos e melhorias da escola existente, situação não prevista no I PEE, pois não estavam contempladas modificações nas estruturas tradicionais da escola pública (SILVA MOREIRA; GONÇALVES SOARES, 2019). Mesmo assim, Darcy se dispôs a continuar o trabalho no claro caminho do diálogo político e da disputa democrática.

Findo o mandato como vice-governador, Darcy Ribeiro, embalado pelo intenso trabalho de construção, planejamento e implantação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, candidatou-se a governador pelo PDT, tomando como plataforma de campanha a continuidade e ampliação da sua proposta de escolas de tempo integral (DORIGÃO, 2015. p. 68).

Foi quando, então, candidatou-se a governador pelo PDT, buscando a continuidade da proposição de reforma estrutural via educação. Contudo, naquele período a economia nacional não andava bem e, como proposta para a solução, implantou-se o Plano Cruzado (DECRETO-LEI nº 2.284/2016). Esse plano econômico, lançado em 28 de fevereiro de 1986, buscava debelar a inflação a partir do congelamento de preços, pois corroía a já baixa capacidade aquisitiva da população empobrecida pela alta concentração de renda configurada no período ditatorial e que já havia produzido um fosso social enorme no país.

O Brasil estava no processo de democratização, com a eleição do primeiro presidente civil após o Golpe Militar de 1964, Tancredo Neves, eleito por votação indireta no Congresso Nacional, para a Presidência da República em 1985, mas que não assumiu o cargo por uma diverticulite que o levou à morte antes da posse. Assumiu o vice-presidente, José Sarney, num contexto assolado por grave crise econômica envolvendo altíssima inflação, desemprego, profunda desigualdade social e uma imensa dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI). No período de 1985 a 1988 foram realizados os trabalhos da Assembleia Constituinte, que tinha por função

elaborar a Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, que alterou substancialmente as relações entre o Estado e a sociedade, consolidando direitos sociais e estabelecendo mecanismos de participação e controle social na gestão pública (DORIGÃO, 2015, p. 70).

A ação do plano econômico, que previa o controle estatal dos preços, gerou uma vertiginosa queda inflacionária e uma onda passageira de amenidades e benesses às classes sociais (média e baixa), que se viam alçadas momentaneamente à cultura de consumo de massas, situação que duraria poucos meses.

Tal melhoria momentânea da situação econômica produziu uma interferência direta no contexto eleitoral do país, em especial nos estados, naquele ano fazendo os candidatos a governador, ligados ao então Presidente José Sarney, serem eleitos em sua maioria (22 governadores eleitos entre 23 estados). A situação se confirmou também no Rio de Janeiro, estado pelo qual Darcy Ribeiro concorria a governador e buscava dar sequência ao governo Brizola/Darcy que tinha nos CIEPs sua maior bandeira.

Em virtude do sucesso do Plano Cruzado, que propiciou melhoria econômica imediata da população, Darcy perdeu a eleição para o candidato Moreira Franco, apoiado pelo presidente da República, blindado por seu plano econômico. A consequência é que sua programação para os CIEPs foi interrompida, sendo retomada por ocasião do segundo governo de Brizola (1991-1994).

Confirmou-se a derrota eleitoral, mesmo diante de um excelente programa educacional dirigido às classes mais pobres. Dorigão (2015), ao tratar das causas da derrota, observa que:

Para além da indicação de uma única causa para o insucesso da candidatura a governador do Estado do Rio de Janeiro, pesam as críticas recebidas quanto ao Programa Especial de Educação, formando coro a oposição, parcelas da população que se mantinham fiéis a uma política econômica e social de linha conservadora e intelectuais e acadêmicos, denunciando a falta de fundamentação e de propostas pedagógicas dessas escolas (DORIGÃO, 2015, p. 68).

Após perder a eleição para Moreira Franco, no ano seguinte, Darcy Ribeiro foi convidado a atuar como secretário de Desenvolvimento Social do Estado de Minas Gerais, no governo de Newton Cardoso, buscando implantar a ideia dos CIEPs em espaços políticos que se abriam no país, em especial pelo sucesso do Programa. Ocorre que, em Minas Gerais, a implantação não se confirmou, dado o pouco apoio que recebeu do próprio governador mineiro que o havia nomeado.

Em virtude dessa mudança de planos, Darcy denunciou-o ao vivo em programa de televisão. Segundo depoimento em sua obra intitulada *Confissões* (1997), essa situação de não

apoio era um veto do então Presidente José Sarney, membro da velha oligarquia brasileira, que não aceitava a possibilidade de escolas brizolistas no país e nem destinaria recursos a esse projeto. Tratou-se de uma clara manifestação de que os velhos campos de força política anteriores à ditadura e de manutenção do regime ditatorial que ainda se faziam presentes, em embate, ocupando posições-chave nos meandros da política nacional.

A visão tecnicista de educação implantada pelos governos ditatoriais brasileiros em acordo com MEC/USAID teria sequência, em detrimento da visão de formação integral proposta pelo ideário de Darcy e assumida e realizada pelo primeiro governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro.

É preciso recordar ainda que José Sarney fora filiado à Aliança Renovadora Nacional até 1984 e, em 1985, participou da criação da Frente Liberal, foi filiado ao PDS. Somente ingressou no PMDB por ocasião de sua candidatura indireta a vice-presidente da República na chapa liderada por Tancredo Neves, em uma espécie de metamorfose partidária ou “camaleonismo político” para ascender ao poder ou nele permanecer.

Desligado de funções políticas imediatas e da atividade eletiva temporariamente, nos anos posteriores à derrota eleitoral para governador do Rio de Janeiro, Darcy continuou sua empreitada cultural e aceitou o desenvolvimento de um projeto que envolvia a América Latina. Acolheu então

[...] um convite para a criação, por indicação de Oscar Niemeyer, do Memorial da América Latina. Com o projeto pronto e a construção em andamento, viajou por toda a América Latina, buscando objetos, imagens e textos para representar a cultura e os hábitos dos diferentes povos latino-americanos (DORIGÃO, 2015, p. 69).

Posteriormente, no ano de 1989, nas primeiras eleições gerais do Brasil pós-ditadura, foi lançado candidato ao Senado pelo estado do Rio de Janeiro pelo PDT, apoiando a candidatura à presidência do candidato Leonel Brizola, buscando manter-se firme e leal à trajetória que havia construído no partido do “novo trabalhismo”. Obteve sucesso quanto ao Senado, mas a eleição presidencial foi vencida por Fernando Collor de Mello, eleito com bandeira liberal-moralista-modernizadora de direita, dizendo-se contra a corrupção e pela liberalização do país. No contexto da campanha, houve a participação do Partido dos Trabalhadores (PT) que já possuía bases espalhadas pela maioria das capitais e também no interior do país, o que daria o segundo lugar ao candidato Luís Inácio Lula da Silva, que disputou com Fernando Collor de Mello e perdeu. Brizola obteve o terceiro lugar na votação presidencial.

Esse cenário foi decisivo nas eleições de 1989, quando Brizola conquistou apenas 1,5% do eleitorado paulista. O candidato do PDT venceu em três estados da Federação: Rio de Janeiro (52% dos votos válidos), Rio Grande do Sul (62,66%) e Santa Catarina (26%). Em todo o país Brizola atingiu 15,45% dos votos, insuficientes para chegar ao segundo turno, uma vez que Lula obteve 16,48%, credenciando-se para disputar com Collor a presidência da República. O PDT e seu líder pagavam assim um alto preço pelo insuficiente desempenho eleitoral em estados importantes da Federação como Minas Gerais e São Paulo. (CPDOC, 2019, verbete PDT, p. 1)

Nesse contexto de eleições gerais, houve dificuldades para que a candidatura brizolista fizesse sua inserção além das regiões Sul e Sudeste (destacando-se o Rio de Janeiro). Além da presença da direita na disputa de poder representada por Fernando Collor de Mello, estava em cena o Partido dos Trabalhadores (PT) e a figura do sindicalista Luís Inácio Lula da Silva, com amplo crescimento em São Paulo.

Ainda nesse quadro de disputa política, surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT), que se constituiu a partir dos setores vinculados aos movimentos sociais, entre eles os sindicatos e o campo popular da igreja, através da Teologia da Libertação. A bandeira ideológica era combater o modelo liberal de democracia, garantindo os interesses da classe trabalhadora (MATOS, 2015, p. 135-136).

2.2 Decisões políticas para a materialização de uma escola salvadora

Os CIEPs foram pensados, a partir do I PEE, como unidades de educação básica que deveriam ser implantadas nas áreas periféricas destinadas às populações de baixa renda. Tratava-se, pois, para Darcy Ribeiro de uma experiência política com clara intencionalidade dentro de um ideário de transformação social, a partir do instrumento primordial de socialização contemporânea que podia ser estendido a todos: a escola.

Essa percepção é oriunda das ideias do educador brasileiro Anísio Teixeira que fez diversas tentativas de implantação da escola integral na Bahia e posteriormente em Brasília, sendo que não tiveram avanço devido às mudanças políticas e concepções contrárias (MATOS, 2016).

Entretanto, a teoria de Darcy encontrou um fértil terreno político, em parte já cultivado. Sua proposição se fez possível uma vez que, como vice-governador teve, na parceria com Brizola (governador), uma possibilidade real de implantação de um novo modelo de educação, que é a construção dos CIEPs, mas que envolve muito mais elementos além de uma construção arquitetônica; engloba uma concepção de educação, que aliada à ação e à decisão política, busca torná-la instrumento de transformação social.

Neste sentido, esclarece-se que Leonel Brizola, anteriormente, já havia feito gestão voltada à educação quando foi prefeito de Porto Alegre com consagrada vitória, fazendo mais votos do que todos os demais candidatos juntos. Seus trunfos principais foram o plano de obras que executou quando estava na Secretaria de Obras, e o slogan: “Nenhuma criança sem escola”. Com uma carreira política de sucesso, aos 36 anos de idade, Leonel Brizola foi eleito governador do Rio Grande do Sul (1959 a 1963), época em que iniciou um projeto de construção de 5.902 escolas primárias, 278 escolas técnicas e 131 ginásios, abrindo 700 mil novas matrículas e contratando 42 mil novos professores, eliminando o déficit escolar.

De 1959 a 1963, o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Nesse período, o governo do estado implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Tal projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. Construíram-se prédios escolares – que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola –, contrataram-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados. Este processo ainda sobrevive na memória de grande parcela da população do estado e marcou positivamente o imaginário de realizações de Brizola (QUADROS, 2001, p. 1).

Segundo Quadros (2001), o seu projeto foi aplicado a partir de 1959, e muito embora haja divergência nos números, conseguiu o feito de que 147 municípios, de um total de 154, fizessem parceria com o governo do estado de modo a implantar o projeto.

Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” deu origem à construção, em todos os municípios do estado, de prédios escolares com características muito próprias que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola. Nos quatro anos de governo, construíram-se 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos; foram iniciados 113 prédios, com 483 salas e capacidade para 33.810 alunos; e planejados 258 prédios, com 866 salas de aula e capacidade para 60.620 alunos (QUADROS, 2001, p. 4).

A experiência de Brizola para a educação, conhecida popularmente no contexto do Rio Grande do Sul como “brizoletas”, merece atenção, pois

A brizoleta é um reflexo de um pensamento, no qual se pode melhorar a sociedade por meio da educação. Ela pode ser concebida como a personificação de um projeto que priorizava uma educação de qualidade, podendo ser entendida como símbolo de uma época de mudanças através da educação. Uma construção como essa deve receber o merecido valor, deve ser estudada, analisada e conservada (MORAES; MARINHO, 2017, p. 617).

Nesse processo, segundo Quadros (2001), é preciso destacar o papel de Alberto Pasqualini, intelectual orgânico do partido (PTB), que norteava as ações políticas do

trabalhismo no Rio Grande do Sul e no país. Mas com certeza é preciso dar crédito à decisão política pessoal do governador Brizola de investir na educação no estado, assim como posteriormente o fez no Rio de Janeiro, juntamente com Darcy Ribeiro, seu vice-governador.

Merece menção uma passagem da apresentação da obra *O pensamento político de Alberto Pasqualini*, feita por Paulo Paim, senador do Partido dos Trabalhadores no ano de 2005.

Alberto Pasqualini ensinou-me que é fundamental o comprometimento dos homens públicos com as causas populares e com o solo pátrio. Ele propunha soluções para os graves problemas sociais, como o analfabetismo, a falta de escolas, a miséria e a marginalização dos trabalhadores rurais. Foi um guerreiro na luta por reformas de base. Pregava um salário mínimo justo, mais e melhores condições de trabalho para os trabalhadores, um sistema de saúde eficaz, queria a reforma agrária, a implantação de colônias agrícolas, a ampliação do cooperativismo, a concessão de créditos para os pequenos agricultores, e outras tantas aspirações (PASQUALINI, 2005, p. 7).

Desse modo, denota-se que Brizola tinha, além de sua própria experiência de vida pessoal e visão política, uma intelectualidade que o cercava e que manifestava a educação como vetor de mudança social, para a modernização da sociedade brasileira e criação de melhores condições de vida às populações empobrecidas.

As ideias de Darcy Ribeiro, no contexto do Rio de Janeiro, portanto, foram ao encontro da experiência política de Brizola e de seu pensamento, que previam dotar a educação escolar de um conjunto de situações que, na visão dos dois políticos, iriam constituir uma possibilidade de emancipação social coletiva. Os CIEPs nasceram de um casamento de ideias educacionais e visões políticas, em meio a um espaço que se abriu no novo trabalhismo. Pesava nas decisões, a situação social do Brasil:

A situação socioeconômica no país havia se degradado e o crime organizado articulava-se com rapidez, mais depressa do que o encolhimento do estado. Foi nessa conjuntura que o governo de Brizola buscou na educação de tempo integral um remédio para fazer face ao empobrecimento e à formação humana, com desdobramentos vistos adiante (GOMES, 2010, p. 22).

Assim, dentro da percepção política do novo trabalhismo, a questão essencial era prover, em especial, a população do novo operariado urbano precarizado e das populações camponesas de uma formação qualificada, de modo a constituir possibilidade de intervenção cidadã em sua própria realidade social, ao mesmo tempo em que não se podia deixar as crianças em condições de vulnerabilidade. Essa visão sociológico-política convergiu com o que Darcy sempre manifestou em relação à educação como caminho para o desenvolvimento cultural, social, científico, tecnológico e econômico nacional, que se opunha ao trato excludente e negligente

dado pelas oligarquias rurais e pela burguesia urbana à educação brasileira quando ascendiam aos governos dos entes federados.

Nesse processo de constituição de uma política especial de educação para o Rio de Janeiro, Matos (2015) destaca que a política educacional foi construída por meio de tensões e contradições que remontam às duas décadas que antecedem tal período de 1980. Entender essa situação requer reconstituir os movimentos feitos nos campos políticos em sua diversidade, que aconteceram no Brasil. Nota-se que Brizola procurou se reestabelecer politicamente, mas em outro locus político, o Rio de Janeiro, a partir da ideia consagrada no Rio Grande do Sul para a educação na década de 1960.

Ocorre que Brizola foi candidato a deputado federal pelo PTB no antigo estado da Guanabara, em 1962, que corresponde ao atual município do Rio de Janeiro. Assumiu o cargo parlamentar de 1963 a março de 1964, quando foi cassado pela ditadura militar e exilado no Uruguai, portanto a escolha do retorno ao Rio de Janeiro não foi aleatória.

Tanto para Bomeny (2008) quanto para Quadros (2001), a questão da educação assumiu uma centralidade na vida política de Brizola, seja em seu governo no estado do Rio Grande do Sul, seja na plataforma de governo para o estado do Rio de Janeiro. Buscava criar condições à educação, em contraposição ao ensino tecnicista e dual proposto pelas elites e fortalecido por pelo menos duas décadas no regime militar.

Darcy percebeu esse compromisso e juntamente a Brizola constituem uma força política importante que deixou marcas profundas na educação brasileira. A plataforma da educação integral via CIEPs também estaria presente no segundo mandato de Brizola, assim como em todos os conteúdos programáticos das campanhas presidenciais de que participou. No caso do segundo governo de Brizola, mesmo como senador da República, Darcy buscava participar ativamente.

Em setembro de 1991 Darcy licenciou-se de sua cadeira no Senado para assumir a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais do governo fluminense, cuja principal meta era promover a retomada da implantação dos CIEPs e coordenar a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos. Voltou ao Senado no final de 1992 (HEYMANN, 2012, p. 265)

Nesse sentido, segundo Machado (2017), o companheirismo, a sintonia política, a experiência de gestão pública de Leonel Brizola foram essenciais para marcar definitivamente a presença da ideia da educação integral como possibilidade, promovida pelo Estado.

Darcy teve três grandes figuras que o inspiraram. O herói na concepção de Darcy era Rondon, com quem foi trabalhar entre 1946 e 1954, o grande humanista brasileiro, do mesmo quilate de Tiradentes. Depois ele encontra Anísio, seu professor, que o ensinou a fazer ciência sem paixão. Anísio falava

“eu não tenho compromisso com minhas ideias”, o que deixava Darcy “p” da vida, “eu só tenho compromisso com a verdade”. Ele sustentava que um homem que tem compromisso com suas ideias é incapaz de enxergar a verdade plena, o horizonte. Por fim tem Brizola, seu grande parceiro e companheiro de lutas políticas; ambos tentaram passar o Brasil a limpo e priorizar a educação, acreditando que só a educação e o conhecimento do povo poderiam diminuir as desigualdades. A grande questão do Brasil era gerar oportunidades iguais a toda a população, acreditando que aqui floresceria a mais bela civilização do mundo (MACHADO, 2017).

2.2.1 Os ensaios na política de educação para a década de 1990 no estado do Rio de Janeiro: a proposição dos CIEPs

Antes de iniciar a explanação sobre o que vem a ser, de fato, a experiência pedagógica dos CIEPs, cabe expor que:

Falar do programa de educação dos dois governos de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) é retomar um tema que, na década de 1920, foi bandeira de luta dos reformadores da educação no Brasil conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova, cujo líder foi Anísio Teixeira (1900-1971). Quem idealizou e pôs em funcionamento o projeto especial de educação dos governos Brizola foi, no primeiro mandato, o então vice-governador Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo publicamente comprometido com os ideais de universalização do ensino público desde o encontro com Anísio Teixeira em 1952 (BOMENY, 2008, p. 1).

Carece também de expor quais eram os fundamentos, justificativas e princípios político-pedagógicos que nortearam esse processo. Em primeiro lugar, um dos elementos fundamentais era a ideia de Educação Pública como possibilidade real de emancipação, a partir da qual é possível fazer a diferença na vida das populações e, sendo dever do Estado, logo é assumida como uma função central do Estado. Dessa forma, reafirmava-se também a questão da responsabilidade do Estado com o cidadão, membro de uma nação, para o qual deveria ser direcionada a formação, nesse caso representado por crianças, jovens e adultos de todas as classes, não somente aos privilegiados.

As políticas educacionais no Brasil nunca estiveram entre as prioridades de governos e demais setores da sociedade industrial. Prova disto é a forma como se arrasta, até hoje, a educação pública num país onde as desigualdades são visíveis e a escola continua ocupando lugar secundário nas ações governamentais. Preocupado com a pobreza e com os excluídos socialmente, Darcy Ribeiro vai a seu tempo, além de promover um debate sólido no campo educacional, elaborar uma série de metas para a educação, bem como construir ações que desafiem o ensino de sua época (FRUTUOSO *et al.*, 2016, p. 10).

Em segundo lugar, propôs uma escola cidadã, inserida na vida das comunidades e com elas profundamente sintonizada; uma escola aberta e interativa, que deixava de ser proposta para se tornar presença materializada. Segundo Mota et al. (2017), contribuía, na década de 1980, como possibilidade de materialização da perspectiva mais humanizadora e socializante no campo da educação para as camadas empobrecidas.

Outra característica fundamental que Darcy procurou consolidar era o regime integral, ou o que chamava de dia completo (RIBEIRO, 1995), que já havia sido proposto anteriormente nas décadas de 1920 e 1930 pelas escolas-parque de Anísio Teixeira, inspirador de Darcy e que no I PEE é tratado com envolvimento direto de Brizola e Darcy (BOMENY, 2008).

Para Darcy, a questão do fracasso da educação brasileira era a escola de turno, superficial, precária, por isso era urgente superar essa concepção de tempo parcial que a escola oferecia à criança. Neste sentido, a ideia de mais tempo na escola foi um dos elementos fundamentais, pois buscava superar tanto a debilidade educativa, quanto reduzir a vulnerabilidade social à qual a criança era exposta em seu cotidiano.

Um dos motivos de nosso baixo rendimento escolar reside no fato de darmos à criança um atendimento em tempo exíguo. A escola de turno único abre um espaço à construção de uma escola pública verdadeiramente democrática que atenda aos interesses e necessidades das camadas mais pobres da população, a uma proposta pedagógica que se coadune com tais objetivos, buscando reverter a determinação de que as crianças dessas camadas irão fracassar inevitavelmente, tanto em suas possibilidades acadêmicas quanto em seus acessos sociais (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62).

Mas, para além de ser somente uma proposta de ampliação de tempo de permanência na escola, que era de oito horas, na verdade a proposta continha um conjunto de elementos como anteriormente exposto, pois no período em que estavam nos CIEPs, as crianças participavam de atividades educativas, de cultura e lazer programadas no currículo, faziam sua alimentação e dispunham de assistência médica, o que envolvia múltiplas dimensões de ser, estar, ter acesso, aprender e fazer (MOTA et. al. 2017).

A questão fundamental era prover a criança marginalizada e empobrecida de uma condição cuidadosa, responsável e promissora de fazer educação por parte do Estado, que a envolveria em um conjunto de oportunidades, situação muito diferente do que era observado na escola de turnos, pois era constituída de brevidade e parcialidade, desconexão com a realidade comunitária, de descaso com a vulnerabilidade social e da situação de saúde e alimentação.

O fato é que a situação de priorização das classes baixas possibilitou emergir uma polarização tanto a favor dos CIEPs, quanto de contrariedade. Das classes mais abastadas emerge o preconceito oculto em parte da própria sociedade fluminense das classes médias, que começou a estigmatizar os CIEPs como escola de marginais, pretos e pobres que não tinham o que comer (FARIA; SILVA, 2013). Além disso, a depreciação também ocorria por parte da imprensa e dos opositores políticos, muito embora enquanto o projeto está em funcionamento, muitos foram os políticos que o utilizaram como bandeira eleitoral em outros estados do Brasil.

Embora haja críticas, para chegar à configuração da proposta do I PEE e dos CIEPS, Darcy promoveu juntamente com os docentes da rede pública de ensino o debate sobre os problemas da educação do estado, formulou em conjunto com os docentes as metas para o governo para o mandato Brizola/Darcy e seguramente como se daria a própria participação dos professores na produção do I PEE. (MOREIRA, 2000; BOMENY, 2008).

As atividades preparatórias foram realizadas em mais de 500 pontos diversos e envolveram na primeira fase dos debates aproximadamente 60 mil professores, que depois iam sendo escolhidos entre os pares para representação. Posteriormente aconteceu no município de Mendes o I encontro de professores de primeiro grau organizado por Darcy e Rosiska Darcy de Oliveira (MOREIRA, 2000).

A partir do encontro de Mendes a proposta é constituída e o governo a encampou com firme decisão de implantação. A Assembleia Legislativa do estado autorizou a construção de uma cadeia de escolas que vieram a constituir os CIEPs, bem como um conjunto de reformas e reestruturações administrativas e orçamentárias logo no primeiro ano:

O primeiro ano de governo foi registrado em um Suplemento do Diário Oficial do estado, cujo título indicava a orientação impressa à política governamental: “Um ano de governo. Educação, prioridade máxima”. A matéria dedicada à educação – “Nesta matéria, o Rio passou com louvor” – apresentava os números alcançados com o PEE e reforçava seu sentido assistencialista mais amplo. A síntese das realizações vinha expressa na primeira página do suplemento: “No primeiro ano de governo, 358.408 novas vagas, mais 15.608 professores, 679 novas salas de aula, 369 escolas reformadas ou em reforma, material escolar para 157.190 crianças, redução do 3º turno, passagem gratuita para os estudantes de 1º grau e mais 39.000.000 de refeições na merenda escolar.” A matéria era ilustrada com fotografias de crianças se alimentando, ou na janela de uma escola em reforma promovida pelo projeto Mãos à Obras nas Escolas. Esse projeto, iniciado imediatamente no primeiro governo, foi impulsionado com o objetivo de atenuar os problemas infra-estruturais da rede pública estadual. “Teve início com a campanha Mãos à Obras nas Escolas, em 1983, que iria reformar 787 escolas da rede estadual e, no ano seguinte, 192, usando recursos da EMOP – Empresa de Obras Públicas, sob orientação da Secretaria de Estado de Educação”, informa o documento produzido pela Fundação Darcy Ribeiro. No final de uma gestão de quatro anos, o balanço

registrado foi de 2.294 escolas reformadas, praticamente 75% da rede. PEE (BOMENY, 2008, p. 11-12).

No encontro de Mendes, haviam participado um conjunto de delegados oriundos das escolas públicas que levaram ao encontro uma intencionalidade e desejo de um novo rumo à educação para o estado.

Na avaliação de Rosiska Oliveira, ali, naquele encontro, nasceria a idéia dos CIEPs. Também nasceria dali, segundo a depoente, uma consciência crítica para uma parte importante do corpo docente. A lembrança de Rosiska coincide com a de Heloisa Menandro. A despeito da ampla mobilização, do Encontro de Mendes não resultaria continuidade. Mas a mobilização de 60 mil professores deixou sua marca e fortaleceu o sentido de efervescência de um ritual incomum na área de educação (BOMENY, 2008, p. 7).

Segundo Cunha (1995), entretanto, nem todas as impressões foram boas por parte do corpo docente quando da participação do processo de debate, pois diversas teses do governo foram rejeitadas por parte dos docentes da rede de ensino pública, o que levou a um conflito entre o Centro Estadual de Professores (CEP/RJ) que era o representante sindical dos docentes e o governo Brizola/Darcy. A questão envolvia a busca de melhoria salarial dos professores que se movimentavam em assembleias desde o período final o regime ditatorial e também, de certo modo, a responsabilização dos professores em documentos como o *Escola Viva, Viva Escola, vol. 1*, no que se refere ao sucesso ou fracasso dos alunos na escola em vigor (CUNHA, 2009). Acrescenta-se que “...o professorado afirmava que o governo Brizola abandonaria a rede estadual de ensino para investir nos CIEPs e estabeleceria diferenças de carga horária e salário provocando uma divisão na carreira do magistério.” (SILVA MOREIRA; GONÇALVES SOARES, 2019, p. 60).

Contudo, houve, por parte dos docentes, muita adesão e apoio, assim como por parte da população fluminense, à nova proposta que se constituía. Os receosos sentiam que o governo já possuía um projeto político alinhavado e, de certa forma, a proposta da coordenação do evento é que iria sobressair e que o governo, na verdade, buscava com o debate a anuência à sua proposta. Os apoiadores, no entanto, percebiam que um caminho novo à educação estava sendo traçado, de maneira muito distinta e com ousadia (XAVIER, 2001).

Nesse aspecto, é clara a razão da busca de Darcy para que houvesse apoio a sua tese política e ao projeto de educação que propunha. Sua proposta político-pedagógica visava além do permanecer na escola por mais tempo. Atividades formativas em dois turnos já haviam se constituído no país, mas tinham sido experiências passageiras e que não haviam envolvido outras dimensões como questões culturais, assistenciais, alimentares, de saúde, como o I PEE

contemplava, razão pela qual também era inédita, era original a proposta de tempo integral e integralidade formativa.

A razão da defesa do Projeto Especial de Educação se dava porque, segundo análises da equipe da proposta havia uma situação social gravíssima, as crianças chegavam famintas, com problemas de saúde, muitas delas envolvidas em problemas sociais diversos e com alta vulnerabilidade social, e era impossível pensar as questões pedagógicas sem observar as questões problemáticas nas quais as crianças e jovens estavam envolvidos. O I PEE previa o seguinte:

Por que um Programa Especial de Educação? Por algumas variáveis distintas das que prevaleciam na rede estadual. Desenhado com a intenção de valorizar o ensino público, o PEE tinha como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. Em um documento produzido com as linhas gerais do programa, 19 metas foram apresentadas: metas assistenciais ligadas à educação (**material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar**); metas assistenciais não relacionadas com a educação (**melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos**); metas de conservação das escolas (**reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário**); metas pedagógicas (**eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento – da primeira à quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente**); novos projetos educacionais (**Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos CIEPs; criação dos Centros Culturais Comunitários, Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos; treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho** (cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas). O PEE, portanto, considerado seu formato original, não poderia ser confundido com o CIEP. Extravasava em muito os limites de uma escola, ainda que pensada na forma de monumento (BOMENY, 2008, p. 4-5, grifo nosso).

Darcy buscava expressar ao máximo sua vontade para constituir elementos a uma educação redentora, no contexto de uma sociedade empobrecida, razão pela qual buscou afirmar no PEE suas propostas para o governo e suas concepções. Além disto, tinha uma preocupação com os elementos culturais da comunidade da criança, razão pela qual os animadores socioculturais estão presentes no processo educativo que surge.

Um dos itens do PEE dizia respeito à construção de um estabelecimento capaz de oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento de um conjunto de atividades escolares e assistenciais para crianças e jovens. Se uma criança deveria entrar na escola às 7.30h da manhã e só sair às 17h, uma extensa programação teria de ser prevista. Era preciso garantir café da

manhã, almoço, lanche e jantar. Era esse o padrão da oferta que deveria prevalecer no PEE. (BOMENY, 2008, p. 8).

Neste sentido, houve a necessidade de pensar estrategicamente novos espaços escolares, uma vez que os tempos ou momentos escolares também seriam distintos e envolviam um conjunto de dimensões não trabalhado pelas escolas de turnos e também que não seriam possíveis nos espaços escolares tradicionais. Surge a necessidade de pensar o espaço escolar sintonizado com uma forma ampla de fazer educação escolar. O desafio estava colocado e então, a parceria com Niemeyer, desenvolvida por ocasião da UnB na década de 1960, tem continuidade, agora no governo do estado do Rio de Janeiro, tendo Brizola à frente.

A entrega do projeto a Oscar Niemeyer consolidara por sua vez uma parceria de longa data entre Darcy Ribeiro e o arquiteto. Niemeyer havia sido figura de destaque em outro grande projeto educacional no ensino superior, que teve em Darcy um de seus protagonistas mais notáveis. A construção da Universidade de Brasília (UnB) nos dois primeiros anos da década de 1960, no embalo da construção da nova capital do país, selaria uma cooperação nunca mais desfeita entre idéias utópicas e desenho arquitetônico correspondente. Niemeyer seria o tradutor dos ideais preconizados por Darcy Ribeiro, e Darcy o empreiteiro da utopia do programa político de Brizola para a educação (BOMENY, 2007, p. 51-52).

Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer fazem uma confluência de ideias políticas, pedagógicas e arquitetônicas, tornando possível uma arquitetura escolar desenhada a partir dos elementos colocados no I PEE que extravasaram o contexto político-pedagógico nacional. Esses elementos eram compostos de momentos pedagógicos em toda a sua amplitude, trazendo a ideia que a escola também educa pelo espaço. Isto se tornava realidade com a construção do primeiro CIEP no ano de 1985.

Segundo o site do PDT:

Darcy Ribeiro e Leonel Brizola conheciam bem a ideologia de Niemeyer. Os três enfrentaram o exílio durante a ditadura militar por idealizar uma nação verdadeiramente democrática que amparasse o povo brasileiro. O desejo comum se traduziria na construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). No primeiro governo de Brizola no Rio de Janeiro (1983 – 1987), Darcy concebeu um projeto educacional que previa o ensino público de qualidade em período integral, os CIEPs. Oscar Niemeyer, então, foi convidado para desenvolver o projeto arquitetônico. Em 1985 estava pronto o primeiro CIEP. As curvas saídas da prancheta de Niemeyer, hoje são uma referência no Estado. O projeto educacional, no entanto, foi abandonado após os governos de Brizola. Da pretensão de uma educação pública qualificada, ficaram apenas os prédios como lembrança. A essência do CIEPs morreu e seus idealizadores, também, não estão mais entre nós. Por isso, nesta data, o PDT saúda a existência do homem a imortalizar no concreto a aspiração trabalhista de construir um país justo para cada um dos seus cidadãos (PDT, 2019).

Segundo Xavier (2001), nasceu uma escola futurista com grande impacto e que deixou marcas profundas na vida das comunidades, chamou a atenção da imprensa, convocou e provocou intelectuais a pensar e é parte de cartão de visita ao Rio de Janeiro.

Mas essa influência foi tanto arquitetônica quanto pedagógica, pois estabeleceu um novo patamar em pensar a escola no Brasil para uma população historicamente marcada pela exclusão do pertencimento e das possibilidades. Neste sentido, merece o registro a resposta de Darcy Ribeiro às críticas sobre a proposição de uma nova escola, que recebia a crítica de escola monumento. Em relação a isso, diz:

Retomamos, assim, a orientação do meu mestre Anísio Teixeira, o último Secretário de Educação a construir uma rede de grandes e belas escolas no Rio de Janeiro. Depois dele prevaleceu a orientação dos que acham justo dar a quem vive em barracos, escolas de barracos.

Em termos arquitetônicos os CIEPs impactaram com relevância o espaço das cidades, em especial das periferias, do país como um todo e ainda hoje exercem influência no mundo. A proposta de Niemeyer tem sido lembrada mundialmente, ainda na atualidade, por seu envolvimento com a cidade, mas o fato central é que a proposta arquitetônica transformada em prédio seria sempre lembrada como parte de uma experiência educacional que deixou um grande legado ao país: a possibilidade de fazer educação integral às classes sociais mais baixas.

Conforme aborda Bomeny (2008), a grande questão era tornar o modelo de educação proposto por Darcy uma política de Estado. Nesse sentido, a prova inconteste do compromisso político com a causa foi que:

No segundo mandato, Darcy cumpriria o mesmo percurso como secretário estadual de Programas Especiais. Dando visibilidade e corpo ao projeto de Brizola e Darcy, construíram-se centenas de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se tornaram nacionalmente conhecidos e foram adotados em 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Mello, com o nome de Centros Integrados de Apoio às Crianças (CIACs). Seja qual for a avaliação que se faça da aproximação entre Brizola e Collor, não há como negar que os CIEPs se tornaram referência e inspiraram a criação de escolas em tempo integral em todo o país. Esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral (BOMENY, 2008, p. 1-2).

Muito embora os CIEPS tenham sido estruturados a partir dos Programas Especiais de Educação I e II, muitas críticas e discriminação se fez, até mesmo porque a ideia de educação integral não foi bem recebida pelas elites (XAVIER, 2001).

Arantes (2017, p. 5), citando fala da professora Leila Medeiros de Menezes, ex-Diretora da Divisão de Programas Especiais da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, observa que o PEE foi um projeto provocativo à sociedade, e começou a incomodar

tanto que foi montado um discurso para destruir a proposta. Uma das críticas intencionais, como narrativa midiática e política, é que “a proposta se resumia a prédios escolares”. Outras manifestações eram que o tempo integral não daria certo e nem era necessário.

Deste modo,

tornou-se lugar comum na memória carioca e fluminense confundir o programa de educação dos governos Leonel Brizola com os CIEPs. A identificação foi de tal ordem que acabou gerando uma dupla associação: programa de educação tomado como CIEP, e CIEP tomado como Brizolão – “a escola do Brizola, o Brizolão” – no refrão de Darcy Ribeiro. Indistintos, o programa e os CIEPs acabaram sendo alvo de apreciações ora apaixonadamente favoráveis, ora agudamente críticas. No que diz respeito a seu percurso, porém, deixaram em seus idealizadores um mesmo sentimento: o de frustração (BOMENY, 2008, p. 2).

Segundo Graupner (1986) os discursos críticos envolviam também a alegação que já existiam escolas suficientes e que estas eram esquecidas, que precisava melhorá-las, que era mais um programa populista, de custos elevadíssimos, que nem plano pedagógico possuía. Também os números de construções foram questionados. (ARANTES, 2017).

Para Arantes (2017), entretanto, as críticas caíam por terra, pois na própria cidade do Rio de Janeiro foi possível aproveitar apenas uma dezena de unidades educacionais com a proposta, pois para o plano que estava em implantação as outras unidades não se adequavam, sendo necessário, portanto novas construções.

Sobre a questão das reformas e melhorias em unidades escolares é preciso lembrar as afirmações do próprio Darcy que expõe em números as ações realizadas: recuperadas 192 edifícios escolares de grande porte, recuperadas 2294 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, além de auxílios e aportes a 447 obras em escolas municipais, ou seja, mesmo com a construção dos novos prédios que abrigariam os CIEPs, as unidades anteriores não foram negligenciadas (RIBEIRO, 1986)

No entanto, é necessário afirmar que os CIEPS propunham um novo conceito de relação sociedade-escola, um novo projeto arquitetônico que desse lugar de destaque da escola na cidade e comunidade, que abrigasse essa nova concepção pedagógica mais ampliada e com funções que iam além da questão intelectual tanto de discentes que deveriam se ver e ser vistos em sua integralidade, assim como os docentes que precisariam construir continuamente sua formação e constituir um novo modelo de ações pedagógicas e sociais mais amplamente.

Figura 3 – Leonel Brizola, ao lado do cacique Juruna e de Darcy Ribeiro, inaugura o CIEP Zumbi dos Palmares



Fonte: Fotografia de Paulo Whitaker/Folhapress, 8 maio 1985.

Além dos CIEPs, é preciso destacar, Darcy idealizou no estado do Rio de Janeiro a Universidade Norte Fluminense, um projeto também inovador de vinculação de professores de alto nível que não trazia a obrigatoriedade da dedicação exclusiva docente à universidade, como era o caso da UnB, pois buscava um conjunto de profissionais docentes-pesquisadores que já realizavam atividades em seus campos de trabalho. A sua criação concebia a ideia de ser um centro de excelência em pesquisas voltadas à resolução dos problemas do norte e noroeste do estado.

3 O PROGRAMA DE APOIO AOS PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI E A RELAÇÃO COM A PROPOSTA DARCYNIANA PARA A UNIVERSIDADE

Este capítulo tem por objetivo demonstrar a relação entre as ideias de Darcy Ribeiro e uma política pública desenvolvida a partir de um programa para a educação superior brasileira, no período de governo do presidente Lula, denominado de Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

A centralidade deste capítulo consiste em argumentar que o Reuni, em suas diretrizes principais, possui correspondência com as concepções darcynianas para a universidade brasileira, cujo pensamento foi elemento importante para constituí-lo. Esse programa converteu-se em possibilidade real de acesso à universidade superior pública a centenas de milhares jovens brasileiros, posteriormente à sua implantação, depois de décadas de profunda estagnação do setor.

A fim de justificar a relação existente entre o pensamento de Darcy Ribeiro e a fundamentação do Reuni, há a necessidade da retomada de um conjunto de elementos tratados por Darcy, em seus diversos escritos e falas, em especial na obra *A universidade necessária* (1969), marco teórico indispensável ao entendimento de novas proposições à educação superior brasileira. Para tanto, também se (re)analisa o momento UnB, que constituiu seu pensamento mais original para a educação superior.

Dentre os elementos extraídos, após leitura, interpretação e sintetização das informações acerca desse momento, destacam-se: (a) a construção e preservação da autonomia das universidades frente aos governos e às políticas, como propôs com o projeto UnB, que posteriormente foi retomado pela LDBEN 9394/96; (b) a necessidade de compromisso da universidade com a sociedade de modo a estar sintonizada com os problemas sociais das camadas marginalizadas e excluídas frente à desigualdade social imensa do Brasil. Darcy propôs resolvê-los via formação, ensino, pesquisa e extensão, sendo a universidade, portanto instituição importante à sociedade tanto no domínio geral da cultura, quanto pelo seu papel no desenvolvimento científico e tecnológico nacional; (c) a busca de superação do elitismo que pode ser efetivada pela democratização e pela construção da igualdade de oportunidades via ampliação de vagas públicas, ou o que Darcy propôs, a universidade das massas; (d) a sintonia entre a relação da proposta pedagógica ou arquitetura curricular e a proposta arquitetônica; (e) a necessidade de uma nova visão formativa que se manifestasse em um currículo sintonizado

com a contemporaneidade e com a cultura de dada sociedade em uma profunda integração de saberes que superasse o saber fragmentado. Ribeiro denominou essa compartimentação de *universidade-tubo*, que pode, igualmente, ser classificada como formação universitária com viseiras, porque uma área de conhecimento não sabe das outras, nem negocia com elas, tornando-se mais relativa e inadequada e (f) o fortalecimento da relação entre os diversos níveis universitários (graduação e pós-graduação) que requer tanto o fortalecimento presencial integral dos discentes quanto dos docentes na universidade, de modo a constituir maior possibilidade de desenvolvimento científico, o qual surge de uma continuidade do labor formativo.

Destarte, os elementos citados serão relacionados às orientações ou às diretrizes do Reuni. Busca-se estabelecer uma conexão entre o ideário darcyniano para a universidade pública brasileira e as diretrizes e ações que dão forma, em políticas e ações de cunho nacional, a partir do Reuni.

Doravante, haverá uma breve descrição histórica da educação superior brasileira e uma explanação do contexto do surgimento do Reuni, sua proposta, fundamentos e objetivos. De posse dessas informações, será possível clarificar os pontos de contato do pensamento político de Darcy Ribeiro para a universidade brasileira e a proposta do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

3.1 Educação superior no Brasil: breve retrospectiva histórica

Segundo Almeida Filho e Coutinho (2011), a universidade é uma instituição de extrema complexidade. Surgida no seio da Europa há mais de um milênio, foi concebida para a proteção e a guarda dos valores da cristandade ocidental. Posteriormente, adquiriu funções distintas e, no decorrer da história, foi se moldando aos tempos e às formas de poder político-econômico e suas variantes nas diversas sociedades e Estados. Cultivou a ciência, os legados culturais, desempenhando funções múltiplas e, também, por vezes, aderiu ao cientificismo ou mesmo subjugou-se às influências de formação e pesquisa apenas direcionadas ao mercado de trabalho ou por sua influência; no caso brasileiro, ao processo capitalista.

Contudo, falar de educação superior não é somente falar de universidade, uma vez que outras formas de ensino foram desenvolvidas, como escolas e faculdades isoladas, de modo que

é preciso compreender a diferença entre elas. Para entender a educação superior e da questão da universidade no Brasil, é preciso fazer um breve retrospecto histórico.

No Brasil, a educação superior surgiu com as primeiras escolas de ensino superior, fundadas em 1808, que se deu a partir da chegada da família real portuguesa ao país. Até então, a educação superior dentro do contexto de Estado somente existia na América hispânica (MARTINS, 2002).

A vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808 significou uma manobra inédita do Príncipe-Regente, D. João, para garantir que Portugal continuasse independente quando ameaçado pelas forças militares de Napoleão Bonaparte, que impôs o bloqueio continental à Inglaterra, impedindo que navios ingleses aportassem nos países europeus, inclusive em Portugal. Em virtude da desobediência de Portugal ao decreto napoleônico, por manter intensas relações comerciais com os ingleses, Napoleão ordenou que a França invadisse Portugal em 1807. Os ingleses, por sua vez, apoiaram a transferência da corte do reino de Portugal para a colônia Brasil, além de socorrer militarmente os portugueses nos embates que resultaram na expulsão das tropas espanholas do território luso. (MARTINS, 2002).

Essa circunstância trouxe diversas consequências para a então colônia portuguesa na América e estabeleceu marcos importantes por meio de diversos atos. Um desses foi a assinatura do Tratado de Abertura dos Portos às Nações Amigas. No que tange à educação, no ano de 1808, foi criada a Escola de Cirurgia da Bahia, a primeira instituição de ensino superior no Brasil. Mais tarde, foram fundadas as faculdades do Rio de Janeiro e da Bahia, instituições voltadas para a formação profissional de medicina, direito e engenharia, predominantemente elitistas, espelhando-se no modelo francês de ensino (MARTINS, 2002).

Assim, no período posterior à vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, entre os anos de 1808 e 1821, houve a instalação de quartéis, hospitais, conventos, escolas, cursos superiores, a fundação do Banco do Brasil, portos e criação da Imprensa Régia. Tal situação acelerou o processo de Independência do Brasil, que, no contexto da América, caminhava para a descolonização. No mesmo ano de retorno da família real para Portugal (1821), foi proclamada a independência por Dom Pedro I, que, doravante, tornar-se-ia o primeiro imperador do Brasil.

Após a independência, a presença do Estado na educação ainda continuava mínima, a qual era destinada à elite econômica, política, militar ou religiosa. O quadro era de poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus nas capitais, colégios privados instalados nas principais cidades, cursos em quantidade insatisfatória para as necessidades da demanda do país (DIASCÂNIO *et al.*, 2019).

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Colégio Pedro II, onde funcionava o Seminário de São Joaquim. O Colégio Pedro II fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. Foram também criados nessa época colégios religiosos e alguns cursos de magistério em nível secundário, exclusivamente masculinos. O colégio de Pedro II era frequentado pela aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Por este motivo, era considerado uma escola modelo para as demais no país (DIASCÂNIO *et al.*, 2019, p.).

Os cursos superiores formavam apenas médicos e advogados. Havia um grande abismo educacional entre os ricos e os pobres brasileiros excluídos. Ao contrário de alguns países da América hispânica, que foram contemplados com universidades ainda no período colonial, como é o caso da universidade de México, criada em 1553, no Brasil as primeiras escolas de ensino superior surgiram com a chegada da família real lusitana no ano de 1808. Naquela ocasião foram fundadas as Escolas de Cirurgia e Anatomia na capital baiana (atualmente a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ), e a Academia da Guarda Marinha, no Rio de Janeiro, a Academia Real Militar – atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ, curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura, também no Rio de Janeiro (MARTINS, 2002).

No Brasil, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente até o fim do Império. Até o início da República, asseguravam-se diplomas de formação a profissionais liberais, que visavam à ocupação de postos de prestígio social em um mercado de trabalho tão exclusivo quanto restrito, sempre em escolas ou faculdades isoladas.

Findado o período imperial no Brasil, com a Proclamação da República, em 1889, que teve seus primeiros movimentos de construção ainda em pleno Império, a partir de 1870, teve início o período da história brasileira conhecido como *Primeira República*; porém, algumas poucas mudanças tiveram relevância na área educacional.

À época, as fazendas de café do estado de São Paulo adquiriram o caráter empresarial, com a mecanização da produção, instalações de usinas que se modernizaram para a produção açucareira, em substituição aos antigos engenhos. Desde 1870, o trabalhador servil do campo estava sendo substituído por formas diversas de parcerias, meias e pelo incipiente trabalho assalariado, oriundo da imigração italiana. Essas e outras mudanças levaram à formação de cidades maiores e o aparecimento de indústrias, principalmente a partir do fim do século XIX (MARTINS, 2002).

Foi nesse período da história brasileira, chamado de *Primeira República* ou de *República Velha*, que os movimentos sindicalistas trouxeram uma contribuição grandiosa para

a reflexão sobre a educação brasileira. Foram fomentados pela chegada dos imigrantes estrangeiros, principalmente italianos, espanhóis e portugueses que, juntamente com intelectuais brasileiros, impulsionaram politicamente a demanda pela educação das classes baixas. Tais associações pregavam a alfabetização e o domínio da cultura como meio de superação das estruturas de dominação coloniais e presentes na estrutura social, uma vez que já haviam experimentado situação análoga na Europa.

Como resultado, foram criados espaços de debates, jornais, realizadas palestras e espetáculos teatrais com ideologias revolucionárias. Tais atos levaram à prisão seus protagonistas e, até mesmo, ao exílio, ou à mudança de atividade para se esconderem da perseguição governamental dominada pelas oligarquias coronelistas no país.

Ao final do século XIX, segundo Martins (2002), o Brasil independente politicamente de Portugal, posteriormente à Proclamação da República, contava com cerca de dez mil estudantes, distribuídos em vinte e quatro estabelecimentos de ensino superior.

Na passagem do século XIX para o século XX, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República de 1891. Essas novas instituições privadas surgiram a princípio por iniciativa da igreja católica, hegemônica e controladora das atividades educativas ligadas às elites.

Em São Paulo, em 1896, surgiu, a partir do Instituto Presbiteriano Mackenzie, a formação escolar privada. A partir daí, os números da expansão passaram de vinte e quatro instituições isoladas para cento e trinta e três, sendo oitenta e seis criadas na década de 1920. A criação de instituições particulares mobilizou uma geração de críticos desse formato de ensino, pois buscavam estendê-lo a mais pessoas, como direito legítimo à educação superior. A elite intelectual laica da ocasião já defendia a universidade pública e a institucionalização da pesquisa em seu interior (MARTINS, 2002).

A criação de universidades e o debate na década de 1920 não se restringiam mais a questões particularmente políticas, se estavam ou não sob o controle estatal, mas principalmente ao conceito de universidade e suas funções na sociedade. Esse período foi marcado pelas discussões de Anísio Teixeira. Naquela época, as funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. De acordo com Martins (2002): “A partir dessa década, as universidades não seriam apenas meras instituições de ensino”, e com a delimitação, passaram a se tornar “centros de saber desinteressado”.

A criação da primeira instituição pública, conhecida como *universidade* na história brasileira, apenas veio a ocorrer no início do século XX, que foi a Universidade do Rio de Janeiro, nascida a partir de autorização legal conferida pelo governo. A Universidade do Rio de

Janeiro apenas se consolidou, no entanto, com a publicação do Decreto-Lei nº 19.851/31, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras na gestão do então ministro da Educação, Francisco Campos.

Em 1931, o governo provisório de Getúlio Vargas havia promovido uma ampla reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidades, uma vez que o ensino público não era gratuito. Naquela época, o país contava com cento e cinquenta escolas isoladas e as duas universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, que não passavam de aglutinações de escolas isoladas. Essa característica de isolamento e fragmentação do ensino superior retardou o próprio desenvolvimento de universidades e sua conceituação.

Com a reforma varguista, as universidades deveriam, desde então, organizarem-se em torno de um núcleo composto por uma Escola de Filosofia, Ciências e Letras. Embora a reforma representasse um avanço, não atendia à principal bandeira dos movimentos educacionais da década de 1920, por não dar manifestamente caráter público ao ensino superior e consentir o funcionamento de instituições independentes privadas.

Com o estatuto (Decreto-Lei nº 19.851/31 que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras), o número de instituições superiores isoladas pulou de 133 em 1930 para 293 em 1945, e o número de universidades aumentou para cinco, sendo elas: Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade do Brasil.

Com a abertura legal da década de 1930, criou-se o sistema paulista de ensino, que representou o primeiro grande rompimento com escolas submetidas à supervisão da administração central do governo federal. Essa situação também manifestava a força econômica e política do estado.

Apesar da existência de algumas escolas de ensino superior, somente na década de 1920, houve o surgimento de instituições universitárias oficialmente criadas pelo Governo Federal e Estadual. Considera-se como a primeira universidade no Brasil a Universidade do Rio de Janeiro – URJ, primeira denominação da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Sua fundação decorreu da justaposição de três escolas tradicionais: a Escola Politécnica, a de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito existente na época, porém, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (COELHO, 2011, p.3).

Nos anos seguintes, ocorreu forte debate sobre a laicidade da universidade, entre lideranças políticas e lideranças religiosas, principalmente católicas. A situação culminou com a oferta, por parte do governo, da introdução do ensino religioso facultativo no ciclo de educação básica, o que acabou por acontecer em 1931; porém, as intenções da Igreja Católica

eram mais ambiciosas e resultaram na criação de suas próprias universidades, na década de 1940 (MARTINS, 2002).

De 1946 a 1964, em virtude da abertura democrática do país, a educação superior no Brasil caracterizou-se pela disputa entre dois campos de força: os que buscavam a ampliação do espaço público tanto da educação básica quanto superior, com manifestos docentes e apoio do movimento estudantil em oposição à elite que queria manter o formato existente.

Em relação à educação desse período, pode-se dizer que a Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do país, após a queda de Getúlio Vargas, defendendo a educação como um direito de todos. Em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariano, apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além de escolanovistas, participaram diversos católicos na discussão desse tema. O percurso desse projeto foi tumultuado e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação. Com isso, formaram-se dois grupos. De um lado, estavam os defensores da escola privada, no caso os empresários e principalmente a Igreja Católica; e do outro lado, estavam os defensores da escola pública, no caso intelectuais, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandez, entre outros. Houve uma forte campanha em Defesa da Escola Pública, que culminou com o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” (1959), assinado por Fernando de Azevedo e mais 164 personalidades de destaque no cenário cultural brasileiro. De resto, observa-se como a legislação sempre refletiu os interesses apenas das classes representantes no poder (PASINATO, 2013, p. 2).

Quanto à questão da educação superior, os defensores da educação pública faziam oposição às escolas isoladas e ao uso de recursos públicos em instituições privadas. Pretendiam que o Estado fosse o impulsionador da educação superior, assim como defendiam que a educação básica fosse pública. Em direção oposta, estavam os católicos e os empresários, que defendiam a formação confessional ou privada, tanto nos níveis da educação básica quanto superior.

Naquele período, estava em debate a reforma de todo o sistema de ensino, da educação básica à universitária. No que tange à educação superior, havia muita crítica ao catedrático vitalício, com amplos poderes de nomear, admitir ou demitir auxiliares. Somente uma parcela mínima da população era atendida devido ao elitismo, que privilegiava apenas a parte mais abastada, desenvolvendo-se uma profunda descontextualização do ensino em relação à realidade do país, situação amplamente criticada por Ribeiro (1975).

O interesse na extinção da cátedra ganhou forças e a consequente organização departamental com decisões democráticas são debates que nortearam a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), da qual Darcy participou ativamente. Entretanto, aprovada pelo Congresso Nacional em 1961, não exigia que o ensino superior fosse organizado

preferencialmente em Universidades, nem que deveria ser público, o que, de certa forma, representou uma vitória dos defensores da iniciativa privada, sinalizando para a possibilidade da continuidade da ação privatista em relação ao ensino que já se desenvolvia no país.

Dados de 1960 revelam que as universidades privadas absorveram 93.202 matrículas. No ano de 1969, os aprovados sem admissão somavam 161.527 pessoas. O setor privado respondia por 64,4% das instituições e 43,7% das matrículas no ensino superior, fluxo de matrículas controlado devido à criação de universidades estaduais que se expandiram na década de 1960 (TRAINA-CHACON; CALDERON, 2015).

Ainda na mesma década, em que pese a situação de dois grupos bem definidos, como resultado da força das bandeiras trabalhistas, aliado às causas do partido comunista, o grupo defensor da educação pública fez-se presente cotidianamente no cenário político. Buscou a ampliação do setor público, quer no nível básico quer superior, tanto é que efetivou importante passo, em especial para a educação superior pública, como a criação da UnB, que mobilizou esforços de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, dentre outros nomes não menos importantes.

Após o golpe de 1964, o Regime Militar sufocou a configuração democrática, bem como o movimento estudantil e manteve sob monitoramento as universidades públicas, tidas como focos revolucionários. Tal situação favoreceu intensamente a expansão do setor privado educacional, a partir de 1970.

Dentre as principais mudanças que caracterizaram a reforma autoritária, destaca-se a instituição do departamento como unidade mínima de ensino, criação dos institutos básicos, organização do currículo em ciclo básico e profissionalizante, exame vestibular, abolição da cátedra, institucionalização da pesquisa, centralização das decisões em órgãos federais. Cabe registro ainda a política governamental de estímulo à pós-graduação e à capacitação docente. A pós-graduação adotou o sistema norte-americano, mas sem relação entre graduação e pós-graduação. As políticas para o setor foram sendo configuradas a partir dos acordos MEC-USAID; contudo, é preciso lembrar que:

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. Na década de 1940 foi pela primeira vez utilizado formalmente o termo pós-graduação no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década de 1950 começaram a ser firmados acordos entre Estados Unidos e Brasil que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 1998).

Entre 1940 a 1960, a população brasileira cresceu e passou de 41,2 para 70 milhões de habitantes e as matrículas no Ensino Superior triplicaram. Em 1960 existiam 226.218 (duzentos e vinte e seis mil duzentos e dezoito) universitários, havendo uma demanda excedente de 28.728 (vinte e oito mil setecentos e vinte e oito) universitários aprovados para as universidades públicas, não admitidos por falta de vagas. Nesse mesmo ano, as universidades privadas absorveram 93.202 (noventa e três mil duzentas e duas) matrículas. Em 1969, os aprovados sem admissão somavam 161.527 (cento e sessenta e um mil quinhentos e vinte e sete) universitários, o que configurava uma espécie de funil de entrada. Tal situação seria uma das maiores contribuintes a que o Brasil tivesse um quadro de baixo percentual de universitários, proporcionalmente à sua população, em relação a outros países da região (MARTINS, 2002).

Esse enorme contingente, representando uma demanda desassistida de candidatos aprovados e não admitidos por falta de vagas, deu origem a uma grande expansão no ensino superior entre 1960 e 1980:

A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69% (MARTINS, 2002, p. 25).

Quando se uniu ensino e pesquisa, encareceu-se o ensino no setor público, o que acarretou dificuldades à expansão das universidades públicas, do modo como estavam configuradas. As instituições privadas, então, absorveram esse contingente que representava uma demanda desassistida pela educação pública, uma vez que o governo federal não ampliava a quantidade de recursos investidos.

A Reforma Universitária em 1968 teve como resultado a divisão do ensino superior em dois sistemas diferentes, quais sejam: um com característica altamente seletiva, pública, meritocrática, acadêmica, vinculada à pesquisa e à pós-graduação e que passou a atender fundamentalmente as classes média e alta que eram oriundas de escolas públicas de elite. A outra vertente, desvinculada da pesquisa, de menor duração, desenvolvida em instituições privadas e isolada na maioria das vezes para formar mão de obra ao mercado de trabalho. Tratava-se, em sua maioria, de alunos pertencentes à classe média baixa, oriundos de escolas públicas menos elitizadas e periféricas. Ambos os sistemas foram financiados de forma direta (via orçamento federal) e indireta com dinheiro público, uma vez que as instituições particulares se beneficiaram de incentivos e isenções fiscais por meio de brechas na legislação.

Nesse sentido, pode-se afirmar ter sido a Reforma de 1968 paradoxal, pois, por um lado induziu a modernização das universidades públicas e, por outro, possibilitou a ampliação de uma rede de qualidade aquém da conferida pelo poder público e, sobretudo, com fins lucrativos (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2010).

Durante a década de 1980, o país assistiu a um processo de retomada de parte das Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas sob o formato de centros universitários, que objetivavam seu fortalecimento. A expansão, no entanto, foi contida pelo poder público por intermédio do Conselho Federal de Educação, que publicou atos normativos com vistas à suspensão de criação e sustação de cursos superiores, o que ocasionou certa estagnação no número de instituições privadas até o início da década de 1990 (MARTINS, 2009).

Contudo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou estabelecida a liberdade da educação ao setor privado, e determinado que as instituições sem fins lucrativos, chamadas filantrópicas, por exemplo, e as confessionais, passariam a receber repasses através de convênios de recursos financeiros públicos.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 85, de 2015).

Dessa forma, a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a possuir praticamente três sistemas de ensino superior: o público, o privado sem fins lucrativos e o privado com fins lucrativos, que passou, na década de 1990, a formar grupos e conglomerados educacionais.

De modo sintético, a história da educação superior brasileira iniciou-se com as escolas isoladas a partir da vinda da família real portuguesa e esse formato teve continuidade no período imperial. Embora tivesse ocorrido iniciativa jesuítica à educação, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, cessaram as atividades iniciadas incipientemente no período colonial brasileiro

Outros períodos podem ser considerados após o advento da República e seu desenvolvimento, mais especificamente, a partir do século XX até a década de 1990, ressaltando-se os seguintes momentos: (a) a criação das universidades na Primeira República; (b) a intenção de modernização da educação superior na Era Vargas, que não ocorreu devido à política autoritária; (c) o projeto liberal da criação da Universidade de São Paulo (na cidade de São Paulo) e a Universidade do Distrito Federal (na então capital brasileira Rio de Janeiro), que propiciou a ascensão da burguesia urbana sobre as oligarquias rurais; (d) a tentativa conduzida por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira de implantação de uma educação superior modernizada, autônoma, democrática e alinhada aos anseios de desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Essa fase profundamente criativa pode ser sintetizada pela criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e da Universidade de Brasília (UnB), que teve sufocamento com o advento da ditadura militar; (e) por último a modernização autoritária pelo regime militar, que se iniciou em 1968 (SOUZA, 1996).

Além dos momentos supracitados, segundo Diel e Bampi (2014), é possível acrescentar à análise outro momento, mais recente, ainda no final do século XX: o fortalecimento e impulso da educação superior privada. No que se refere a esse período de expansão desenfreada das matrículas privadas no ensino superior, em meados da década de 1990, este, segundo Lima (2011), seguiu as diretrizes do Banco Mundial para a educação, alinhado com o ideário neoliberal de que a educação superior pode ser serviço e mercadoria, portanto adquirido pelo setor privado, o que desobrigava o Estado de seu financiamento e suporte (AMARAL, 2003), ou como pontua Chauí (1999) o mercado assume a centralidade na reforma republicana neoliberal.

A política para a educação superior desenvolvida nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi constituída, em sua maioria, pelo crescimento de instituições de ensino superior privadas e sua expansão pelo Brasil, característica que se afirmou nas décadas seguintes com a educação superior tornando-se mercadoria (CHAVES, 2010). Nos governos Lula a situação também continuou e foi fortalecida por programas de acesso a universidades privadas. (HERMIDA; LIRA, 2018).

À educação superior brasileira foi acrescentado um grande número de instituições particulares voltadas ao ensino de graduação e pós-graduação (especializações), dado revelado na tabela 1 que demonstra a evolução do número de IES para a década de 2000 (DIEL; BAMPI, 2014). A pós-graduação, tendo controle via órgão central MEC/CAPES, continuou

fundamentalmente ligada às universidades públicas ou então confessionais, com larga trajetória no país.

Para Santos (2010), o processo de expansão da educação privada, ao invés de democratização ocasionou a massificação, com autêntico *dumping* social de diplomas e diplomados, ou seja, títulos e certificados aos quais não necessariamente correspondem os saberes necessários para um exercício profissional com qualidade.

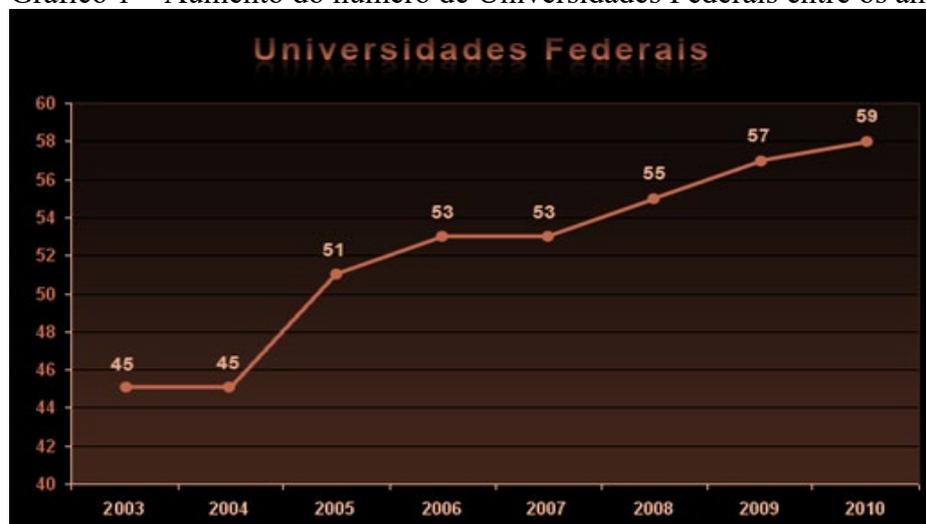
Tabela 1 – Evolução do número de IES no Brasil por categoria administrativa

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: DIEL; BAMPI, 2014.

O século XXI, segundo Almeida Filho e Coutinho (2001), Diel e Bampi (2014), pode ser considerado como momento mais marcante à educação superior pública pela reestruturação e expansão das ações das instituições públicas federais. A partir de 2007, o REUNI fomentou a criação e transformação de diversas instituições em universidades e muitas delas configuraram-se como multicampi. É possível verificar no Gráfico 01 o crescimento das universidades federais.

Gráfico 1 – Aumento do número de Universidades Federais entre os anos de 2003 até 2010



Fonte: DIEL; BAMPI, 2014

3.2 REUNI: contexto do surgimento, diretrizes e objetivos

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Governo Federal do Brasil por intermédio do Decreto-Lei nº 6 096, de 24 de abril de 2007. Foi criado durante um contexto em que o campo político à esquerda, a partir da eleição presidencial do operário e sindicalista, Luís Inácio Lula da Silva, sentiu-se legitimado para traçar novas políticas públicas para todas as áreas de atuação governamental, bem como para os diversos setores com possível influência do Estado. Nesse sentido, o papel do Estado como agente foi largamente utilizado, não apenas como regulador, como no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, mas como interveniente na realidade socioeducativa.

Com a educação não seria diferente, pois foi uma área com forte interferência da ação governamental e na qual se construíram estratégias fortes e densas, de mais longo prazo e maior alcance social. Segundo o Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação do TCU (2015), sob a relatoria do Ministro Bruno Dantas, Exercício 2014,

Na última década, os gastos públicos em educação apresentaram relevante crescimento quando comparados com o PIB brasileiro, tanto na esfera federal quanto no somatório dos valores aplicados por estados e municípios. De acordo com informações constantes da Prestação de Contas da Presidência da República (PCPR), relativas ao exercício de 2013, o gasto total em educação nas três esferas de governo em relação ao PIB saltou de 4,5%, em 2005, para 6,4%, em 2012. (TCU, 2015, p. 21)

Entretanto, para que ocorressem a discussão e o tratamento das novas políticas públicas, haveria a necessidade de composição de amplas bases congressuais (Câmara Federal e Senado), de modo que os planos partidários e de coligações, outrora feitos quando da campanha, pudessem se concretizar em ações efetivas, bem como constituir políticas que constituíssem avanços na educação superior pública.

Dentro do limitado jogo de poder, no entanto, a educação pública não poderia ameaçar a educação privada já instalada, dominante no país em termos de vagas e de influência política. Como solução, foram constituídas políticas que contemplaram tanto o setor público com o Reuni, quanto o privado, que continuou sua expansão com a participação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O primeiro é um programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior (MEC, 2020). O segundo é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (MEC, 2020)

A ideia essencial dos dois programas desenvolvida pelo governo Lula, foi o aproveitamento da capacidade educativa instalada junto ao setor privado, percepção por parte de componentes partidários governamentais mais ao centro, de que essas ações também configuravam a democratização do acesso à educação superior, situação que recebeu muitas críticas pois fortaleciam o ensino superior privado. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; DAVIES, 2016).

No contexto político para a área da educação superior, entretanto, o campo de forças de centro-esquerda que assumiu o poder buscou reativar bandeiras e causas outrora sufocadas, esquecidas ou excluídas pelos grupos políticos de direita que compunham o poder político nacional desde o início do regime militar até a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência. Uma dessas bandeiras foi a revitalização da educação superior pública, que requeria expansão e democratização.

O apoio a essas ações, no entanto, não foi fácil uma vez que, para atingir a governabilidade, tanto no primeiro quanto no segundo mandato, o governo Lula precisou aliar-se a partidos de centro e direita para constituir suas políticas públicas. Assim teve que, de modo equânime, proceder realizações de modo que as forças que compunham o poder fossem contempladas. Os interesses do setor privado para a educação superior pública continuaram e o governo se organizou entre a vontade de implantar instituições públicas e conviver com a iniciativa privada.

Sob a ótica de valorização do setor público de educação superior, vários foram os pensadores brasileiros trazidos à luz como inspiração para as novas políticas públicas, sendo que muitos desses foram intelectuais presentes no processo democrático brasileiro de 1946-1964. Uma dessas vozes, com ampla influência de pensamento, foi a do antropólogo, educador e político Darcy Ribeiro, objeto de estudo desta tese, quem tanto por suas ideias, quanto por suas realizações sempre foi uma forte presença no mundo do pensar e fazer educação brasileira. Por ter sido um visionário, muitas de suas ideias foram redescobertas, revitalizadas e postas em marcha na constituição das políticas públicas para a educação superior pública.

O fato é que Darcy havia constituído marcas indelévels tanto com suas ideias, quanto com seus feitos para o setor, evidenciando sempre a opção pela educação pública e o papel do estado para a educação. Nesse sentido, tanto na política, quanto nos rumos da educação brasileira, evidenciam-se muito claramente as suas marcas quando da proposição e instalação da UnB, dos CIEPS, durante o governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e da criação da

Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF). Ainda é preciso ressaltar suas ideias encravadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, de todo modo, o conjunto de seus escritos. Esse ideário político seria revitalizado e, em parte, transformado em orientação ao Reuni.

Com o Reuni, o governo federal, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público. Trata-se de um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico para o país, vinculando questões expostas nos anseios de Darcy Ribeiro no tocante à educação básica, educação superior, ciência, tecnologia e desenvolvimento do país.

No pensamento de Darcy Ribeiro, sempre esteve presente uma percepção da universidade (educação superior) como algo que deve ser estrategicamente pensado e formulado, organização conectada com a ideia de nação e seu desenvolvimento científico, cultural e tecnológico, nunca separada de outros elementos: “Educação superior é fundamental. Um dos poucos aceleradores do progresso é o domínio da ciência, o domínio da técnica. É preciso dar uma virada muito séria na universidade” (RIBEIRO, 1991). Para Darcy Ribeiro, a universidade é um elemento importante ao país, de modo que não pode ser tratado com negligência e descaso. Essa essencialidade está presente no programa Reuni, pois que foi pensado no contexto da nação brasileira como um todo, buscando impulsionar o desenvolvimento sociocultural, científico e tecnológico do país.

Também pela primeira vez na história do país todas as universidades federais, que dão cobertura à formação de modo disperso no território brasileiro, foram inseridas em um programa de crescimento e expansão conjunto. Nesse sentido, é novamente possível estabelecer uma relação entre o Reuni e o pensamento de Darcy Ribeiro, que sempre defendeu a necessidade da ampliação do espaço público para a educação superior e democratização do saber. Argumentava que não adianta ter uns poucos bem formados, há necessidade de que a educação superior pública de qualidade atinja as massas.

A proposta do Reuni sintoniza-se com o pensamento de Ribeiro pela clareza de opção pelo ensino público. Desde o período anterior à UnB, quando expôs que a educação superior precisava ter qualidade, mas também quantidade, ou seja, dois elementos simultâneos para o desenvolvimento da nação. Para ele: “A universidade pública se reteve no espírito elitista em que, quanto menos aluno, melhor aluno formava. É bobagem. É sobre grandes massas que se faz o ensino” (RIBEIRO, 1991).

Sobre a educação superior privada, Ribeiro (1991), referindo-se aos grandes conglomerados da educação, fez uma crítica contundente, que diz ser uma “falsaria”, ou escolas

de faz de conta, com má qualidade, que vendem diplomas e não entregam os saberes necessários. Em termos quantitativos da educação superior brasileira, dentro do cenário impulsionador para a criação do Reuni, um dos elementos a ser combatido é o elitismo retratado por Darcy Ribeiro. Afirma Antunes (2016) que:

Em 2007, quando o REUNI foi estabelecido, o país contava com 2.281 instituições de ensino superior (IES), sendo 89% delas privadas e apenas 11% públicas (INEP, 2009). As matrículas totais somavam 4.880.381 alunos de graduação presencial (*idem*), dividindo-se em 74,6% nas instituições privadas e 25,4% nas públicas, e representando algo em torno de 11% dos jovens na faixa etária (INEP, 2014) – o que, nos termos de TROW (2010), configuraria um ensino ainda elitista e excludente, privilégio para poucos. Já os índices de conclusão atingiam, em números brutos (isto é, somando a graduação presencial e educação a distância), apenas 756.799 dos alunos (INEP, 2009, p. 94).

Do ponto de vista legal, o Reuni foi instituído pelo Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa apresentava-se como uma das ações que substanciariam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em 2007. Tal como proposto no pensamento político de Darcy para a Educação, a educação superior deveria ser parte de um Plano de Desenvolvimento da Educação para a ampliação da educação superior no país e tornar possível sua transformação.

Fica instituído o Programa de Apoio de reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (DECRETO-LEI nº 6096 de 2007).

Tomando como referência o texto do Reuni, o objetivo da implantação do programa, naquele momento, foi o de consolidar as políticas públicas para o ensino superior público no país, de buscar universalizar o acesso e subsidiar meios para a permanência dos universitários no meio acadêmico. A proposta central foi a de expandir a universidade pública em todas as regiões do território nacional, situação recorrente no pensamento darcyniano pela valorização estratégica das instituições sociais; nesse caso, as universidades públicas.

Outro elemento importante expresso por Darcy e presente no Reuni é a questão da autonomia das universidades, que foi plenamente considerada. Embora o programa tenha envolvido a totalidade das universidades federais,

é importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições (REUNI, 2007, p. 4).

O Reuni ambicionava, além da ampliação da estrutura física e a aquisição de equipamentos, elevar o número de vagas nas instituições públicas. Em cinco anos, a meta era abrir 300 mil novas vagas. O objetivo era atingir 270 mil matrículas até 2012. Também, a partir do Reuni, foram previstos investimentos à criação de novas universidades, novos campi e considerável melhoria na infraestrutura das universidades, além do aumento no número de vagas e de cursos.

Quanto à infraestrutura, o Reuni, considerado o primeiro degrau no longo processo de reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior, trouxe consigo avanços determinantes, como a sintonia entre a existência das metas colocadas pela LDB, Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), programas que nortearam a expansão da educação superior brasileira e buscaram reduzir a defasagem do acesso da população ao ensino superior e o alcance de metas do Plano Nacional de Educação, de promoção da inclusão e de formação.

Mesmo bem intencionado, não faltaram críticas ao projeto proposto pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, quanto aos objetivos do Reunie à finalidade de sua implantação. Críticos afirmavam que o programa veio para atender as exigências internacionais do mercado e que possuía um objetivo meramente material de aumentar o número de alunos nas universidades federais, sem se preocupar com a qualidade no ensino superior. Outros autores já o enxergaram como um programa efetivo, que visava alcançar a meta de expansão com qualidade, fortalecendo a educação superior brasileira e, por consequência, o desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico.

Em estudo apresentado por Melo *et al.* (2009), cinco programas compõem o processo de democratização do acesso à educação superior: o Reuni; o Programa Universidade para Todos Prouni; c) a Universidade Aberta do Brasil – UAB; d) o FIES; e e) os Institutos Federais.

As diretrizes do Reuni foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos. Dentro do contexto de autonomia universitária e dentro da realidade de cada universidade, cada dimensão poderia ser retrabalhada, objetivando uma versão própria, dentro da capacidade de cada universidade, desde que houvesse o cumprimento do elencado no plano de reestruturação das universidades federais. As Diretrizes Gerais – dimensões propostas no documento intitulado Reuni – apontam para a:

A – Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública:
Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
Redução das taxas de evasão;

Ocupação de vagas ociosas.

B – Reestruturação acadêmico-curricular:

Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
 Reorganização dos cursos de graduação;
 Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com a superação da profissionalização precoce e especializada;
 Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos;
 Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

C – Renovação Pedagógica da Educação Superior:

Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
 Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
 Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

D – Mobilidade Intra e Inter-Institucional:

Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação.

(E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

(F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão qualitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior (BRASIL, 2007, p.10).

De modo geral é possível observar que, em seu conjunto, as diretrizes do Reuni se sintonizam com as proposições da universidade necessária que Darcy almejava. Tal interpretação darcyniana havia sido forjada a partir da análise de um conjunto de elementos e movimentos coletivos da América como: o Manifesto de Córdoba de 1918 (traduzido no Brasil pelo movimento dos estudantes da educação superior e reinterpretados); e do Brasil como o movimento pela educação pública brasileira que desde as décadas de 1920 e 1930 avançava e que teve como grande personalidade Anísio Teixeira; o movimento da União Nacional dos Estudantes que foi se constituindo pela busca do fortalecimento da universidade pública e das condições de um novo modo de fazer universidade; além do pensamento originalmente interpretativo de Darcy Ribeiro sobre o Brasil, suas proposições políticas ao desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e social.

Impossível não ver traços da Proposta de Reforma Universitária da UNE dos anos 1960 e do projeto da Universidade de Brasília de 1962 em políticas públicas como: a reforma universitária de 1968 que se refletiu em todas as universidades federais (Santana, 2014 e Pinto, 2010); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); o Projeto de Lei da Reforma Universitária, PL 7.200/2006 (Brasil, 2006), amplamente debatido pela sociedade brasileira; e os programas de expansão das universidades federais, Interiorização e REUNI (Brasil, 2007), desenvolvidos no período de 2004 a 2012 (CAMARGO, 2018, p.132).

Um dos achados importantes da investigação se encontra em Camargo (2018, p. 135), que relaciona Darcy e também Anísio ao Reuni e ao estabelecimento das Diretrizes Gerais, pode ser observado na seguinte afirmação: “Nos trabalhos e discussões que precederam o estabelecimento dessas diretrizes, o Plano Orientador da UnB de 1962 e seus criadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, sempre eram evocados.” Tal afirmação expõe não somente um conhecimento das propostas darcynianas e anisianas por parte da equipe elaboradora do Reuni, como também uma adesão ao pensamento político-pedagógico, além de demonstrar que o próprio Camargo tenha sido participante ou acompanhado os trabalhos.

Neste sentido há registros que o mesmo atuou como membro do Grupo Assessor do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - Reuni/MEC, que foi responsável pela definição do programa, sendo sua afirmação uma evidência contundente da vivacidade da influência do Projeto UnB ainda na atualidade, orientador da política do Reuni e também de novas universidades brasileiras.

Já no século XXI, a partir de 2004, com o início da expansão das universidades federais realizada pelo Presidente Lula, surgem várias novas universidades e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007). Essas novas universidades tiveram forte influência do Projeto da UnB e foram além em suas inovações. Exemplos representativos são a Universidade Federal do ABC de 2005 e a Universidade Federal do Sul da Bahia de 2013. (CAMARGO, 2018, p. 133)

No contexto do REUNI, a proposta de universidade contida no Plano Orientador da UnB de 1962 continuou sendo uma referência conceitual e inspirando o projeto de novas universidades. Além disso, se considerarmos a ampliação do acesso à educação superior pública ocorrida nos últimos anos e as consequentes novas necessidades de reestruturação das universidades federais necessárias para formar, com qualidade, seus estudantes, as propostas inovadoras do Plano Orientador se apresentam como soluções muito avançadas e diretas para vários dos problemas estruturais das universidades no país, por serem bem distantes da feição conservadora de nossas universidades são, também, difíceis de serem em prática (CAMARGO, 2018, p. 135).

Deste modo, tendo a percepção de que as construções teóricas do projeto da UnB e da universidade necessária ainda estão presentes, buscamos pontuar em cada uma das diretrizes os seus pressupostos e observar a sua devida correspondência.

Em primeiro lugar, a Dimensão A das Diretrizes sintoniza-se com o ideário de Darcy Ribeiro, pois uma das suas primeiras questões políticas para a educação superior, em especial no tocante ao projeto da UnB, era a Educação Superior como direito e, portanto, a ampliação das vagas públicas se fazia necessária, tanto é que Darcy lutou pelo projeto de criação da universidade como instituição pública, pensando no acesso das classes sociais mais baixas, preocupação sempre presente no seu pensamento político.

Ainda quando de sua proposição do projeto da UnB, explicitou como objetivo: “Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira”. (RIBEIRO, 1961, p. 05) Para tanto, a democratização do acesso à educação superior pública era o caminho que visava atender a demanda reprimida, pensamento que já havia sido exposto por Anísio Teixeira anteriormente, e ao qual Darcy Ribeiro assume com obstinação.

Havia pontos específicos a serem enfrentados pela “universidade necessária” no país, dentre eles, o elitismo na educação, observado no estreitamento progressivo da oferta de matrículas no sistema público e gratuito junto à expansão desmedida do ensino privado de nível precário (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 594).

Outro elemento importante presente no Reuni e que carrega as marcas do pensamento de Darcy Ribeiro, é que o programa considera a tipologia do aluno brasileiro, já descrita por ele. Assim, o Reuni, para sintonizar-se com o contexto brasileiro, precisa observar a diversidade no processo de expansão, considerando que, sendo uma sociedade de trabalhadores, o ensino noturno precisaria estar à disposição e atender à classe trabalhadora.

Darcy construiu uma tipologia de estudantes universitários, escapando do “modelo único”, quer de aluno, quer de ensino. Em “A Universidade Necessária” (RIBEIRO, 1975b), vemos propostas três tipificações: a) consumidor; b) profissionalista; c) acadêmico. Este último é por ele dividido em dois subtipos: 1) técnico-profissional; 2) universitário. Tais denominações, talvez, fossem apreciadas nos anos em que foram formuladas; hoje, contudo, parecem pouco explicativas, mas é seu conteúdo que interessa examinar. O primeiro tipo referia-se ao estudante que ainda não amadureceu sua escolha profissional embora busque na universidade uma ambiência cultural e social diferenciada daquela que teria se apartado dela. Para ele, a UnB dará naturalmente o que necessita. O segundo tipo precisava e desejava trabalhar, visando, pela obtenção do diploma, à habilitação formal para o exercício de seu ofício. Não pretendia ser acadêmico ou cientista, nem podia ser obrigado a isto, o que significaria expô-lo a uma série de exigências, para ele, excessivas enquanto a qualificação mais objetiva de que necessitava era deixada de lado. Para este aluno, a universidade devia garantir todos os serviços educativos a

que fazia direito e, mediante a comprovação de seu aproveitamento, emitir seu diploma, em tempo mais ágil que não o desanimasse a tentar obtê-lo. A oferta do turno noturno era, pois, completamente imprescindível bem como ofertar a este aluno cursos nas férias, com disciplinas e carga horária distintas em acordo com o ritmo realista de sua dedicação à universidade. Não serão alunos malformados – até mesmo porque todos os tipos de estudantes passavam pelo ciclo básico comum antes da opção pela carreira e pelo tipo de formação universitária que almejavam – porém, não se tornariam o estudante tipicamente acadêmico, sobre o qual recaía o maior investimento da universidade. Do perfil acadêmico, era requerida a dedicação exclusiva, o acompanhamento de professores em cujos programas de pesquisa se inseriam obrigatoriamente de modo a que seu aprendizado extrapolasse a sala de aula. O dia inteiro na universidade supunha, certamente, uma assistência diferenciada (bolsas de estudo desde o primeiro período), já tendo sido a toda comunidade acadêmica assegurados restaurante, residência e biblioteca equipada. Sabe-se que nasceriam deste grupo os futuros quadros qualificados no Brasil, lideranças empresariais, científicas, humanistas, que tenderiam a se destacar em seu campo de conhecimento, seja no mercado mais amplo (o técnico-profissional), seja na carreira acadêmica (o universitário) (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 596).

No contexto de ampliação do atendimento, os efeitos do Reuni – iniciado em 2008 e previsto para conclusão em 2012 – podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão. De pouco mais de 100 mil vagas existentes, em 2012 ofertou aproximadamente 272 mil vagas públicas (MEC, 2012). Além da expansão e democratização do ensino superior, o programa apresentou uma possibilidade ímpar de reestruturação acadêmica com inovação, que significaria, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país, uma vez que em todo o país haveria ações.

Um dos elementos essenciais seria um movimento de recuperação de orçamento das universidades federais, o que significaria um grande processo de expansão, com a implantação de quarenta e nove novas unidades acadêmicas e dez universidades, distribuídas por todo o país. Além disso, investiu-se na contratação de mais professores universitários, 14.000 técnicos-administrativos e a abertura de 30.000 vagas em cursos de graduação, segundo dados do Ministério da Educação (REUNI, 2007).

O decreto que instituiu o Reuni caracterizava-se por um contrato de gestão que fixava rígidas metas de desempenho para o recebimento de contrapartidas financeiras. O principal objetivo era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento das estruturas físicas e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitando as especificidades de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino.

Esse Programa tinha como um de seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias à ampliação do acesso e permanência na educação superior, considerando que:

A Universidade tem como missão a promoção e difusão da ciência, arte, tecnologia e cultura na sociedade. Por essa razão, tem uma função fundamental na formação de pessoas, podendo influenciar decisivamente a vida profissional e as concepções que irá construir sobre a vida em geral (BAPTISTA, 2013, p. 2).

O papel do Reuni era de incorporar esforços para a materialização de uma política nacional de ampliação da educação superior pública. Assim sendo, o Ministério da Educação cumpriria o papel a ele atribuído pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final desta década.

Seguindo a lógica apresentada pelo Reuni, com a pretensão de colocar 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos na universidade, fica clara a intencionalidade de um caminho para a constituição de uma universidade de massas tese sempre defendida por Darcy. Parafraçando Antunes (2016), quando cita Trow (2010), na verdade, o Reuni pretendia esse caminho e, ainda que muito aquém em virtude do processo que foi inflando historicamente a presença da educação superior privada, buscava rumar à universalização do ensino superior.

Estruturando minha reflexão teórica, utilizo os conceitos de universidade de “elite”, “massa” e “universal” do sociólogo norte-americano Martin Trow (2010). Em resumo, ao discorrer sobre as transições do processo de expansão universitária, o autor aponta que um ensino superior que contemple até 15% dos jovens da faixa etária ainda se institui como um sistema de “elite”, um privilégio para poucos; já um ensino superior que se expanda para índices entre 16% a 50% da faixa etária constitui um sistema de “massa”, ou seja, a educação superior passa a se estabelecer enquanto um direito; por fim, apenas quando os índices de inclusão ultrapassam os 50%, o ensino superior pode ser considerado “universal” (ANTUNES, 2016, p. 92).

Apesar do contexto brasileiro universitário elitista da universidade pública, o Reuni propunha um caminho: utilizar-se fundamentalmente de um instrumento disponível que era a própria rede federal de educação superior para ampliação de sua capacidade de oferta, redução de sua capacidade ociosa e diminuir substancialmente a evasão.

O Reuni possuía como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% nos cursos presenciais e a relação de 18 alunos por professor nos cursos presenciais ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano, respeitando a autonomia universitária no que se refere às metodologias e à diversidade das instituições (REUNI, 2007). Essa meta embora importantíssima, não seria fácil de ser atingida, pois conjuga fatores diversos,

nem sempre referentes à própria universidade, mas questões sociais, econômicas, familiares, pessoais ou outras.

Juntamente com a ampliação do ingresso, melhor utilização da estrutura física e ampliação de recursos humanos nas universidades federais, estava também a preocupação de garantir a qualidade da graduação na universidade pública brasileira. Embora fosse necessária a ampliação da oferta, também eram urgentes novas formas de desenvolvimento do ensino no aspecto político-pedagógico ou reestruturação acadêmico-curricular (Dimensão B das Diretrizes Gerais do Reuni) ou, como denominam Almeida Filho e Coutinho (2011): “Uma nova arquitetura curricular na universidade brasileira”.

Era imprescindível, portanto, que houvesse a busca pela qualidade formativa e caminhos novos deveriam ser constituídos: o primeiro era uma revisão do modelo de formação acadêmico-curricular dos cursos, que propunham uma formação geral e depois específica com amplas possibilidades de interação com a primeira fase.

Segundo Almeida Filho e Coutinho (2011, p.4-5), o regime de ciclos já existia na Universidade John Hopkins e ainda no início do século XX foi implantado no sistema universitário estadunidense por Flexner e que “No Brasil, Anísio Teixeira o adaptou ao contexto nacional na heróica Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1934 e depois, com Darcy Ribeiro, **recriou-o na Universidade de Brasília (UnB) de 1961**” (grifo nosso). O uso do termo recriação é importante pois manifesta que não é uma simples cópia ou adaptação, mas um refazimento.

Para Speller, Robl e Meneghel (2012, p. 53), Darcy Ribeiro buscou utilizar a estrutura funcional da universidade norte-americana. No entanto observa que alterou totalmente seu conteúdo formativo, colocando a instituição a serviço de um projeto de nação revolucionário ou, pelo menos, reformista. O autor acrescenta ainda que, analisando o Estatuto da UnB (Decreto nº 1.872/1962), aparece claramente a proposição de que a universidade em construção deveria se envolver na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social. De um modo ou de outro, em Darcy Ribeiro é reafirmado a universidade ligada a um projeto de nação e com uma proposta curricular nova.

Em Camargo (2018, p. 126) encontramos que:

Oliveira, Dourado e Mendonça (2011) sugerem que a estrutura proposta por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília tenha sido inspirada nas reformas modernizadoras da Universidad de Concepción no Chile e de outras universidades na América Central que ocorreram na década de 1950.

No entanto, Camargo (2018), ao analisar depoimentos do próprio Darcy em relação à proposta curricular, observa que a construção é da equipe que formulou o projeto UnB. Além disso, Darcy Ribeiro fazia uma crítica contundente à importação de teorias e propostas para a interpretação da realidade nacional e solução dos seus problemas. E para o autor as verdadeiras pontes são as existentes entre a Reforma Universitária do Córdoba, a proposta de Reforma Universitária da UNE e as propostas de Anísio Teixeira. É daí que provém parte da inspiração darcyniana que se soma a sua intelectualidade e capacidade interpretativa e produtiva para a educação superior. Sobre a proposta curricular, quando da criação da Universidade de Brasília, devem ser escutadas as palavras de Darcy Ribeiro,

A estrutura da UnB contrasta também, fortemente, com o sistema norte-americano dos colleges de estudos gerais, encarregados dos undergraduate courses, que se tentou copiar sem êxito na América Central e em Concepción, no Chile. Ao contrário dos colleges, os nossos Institutos Centrais seriam os únicos órgãos de ensino e pesquisa nas suas áreas de especialidade e, por isso mesmo, operariam em três níveis: os cursos básicos ou introdutórios, proporcionados a todos os estudantes; os formativos, destinados aos estudantes agregados ao Instituto Central depois de dois anos de estudos básicos para se fazerem especialistas em certas disciplinas; e os pós-graduados, dos programas de mestrado e doutoramento. (RIBEIRO, 1978, p. 134 *apud* CAMARGO, 2018, p. 126)

Darcy, em suas falas sobre educação e universidade, sempre salientou que a formação deve estar permeada pela interdisciplinaridade e pelo domínio geral do conhecimento. Em 1978 expõe que não se trata de cópia de outras propostas. Deste modo, denota-se que, juntamente como Anísio, propõe ao contexto universitário brasileiro uma maneira inovadora e própria de carreira formativa.

Também em 1978, Darcy Ribeiro havia explicitado em entrevista uma severa crítica à universidade brasileira. Dizia que o modelo de formação adotado não oferecia espaços de comunicação formativa entre as diversas áreas de conhecimento, comparando a de universidade como “sistema de tubos”, sem conexão alguma, dando continuidade a uma visão fragmentária e segmentada do saber, reproduzida de escolas isoladas que não conseguiam avançar numa visão interdisciplinar, necessária à compreensão dos complexos problemas das sociedades modernas.

A universidade no Brasil eu comparava – e ainda é comparável – com um sistema de tubos – tubos sem contato um com o outro. Você entra na boca do tubo de Direito, fica seis anos, sai advogado, é expelido advogado. O outro é um tubo de Medicina, sai médico. Então, se você, no meio, quiser passar de um tubo para outro, você tem que sair e entrar no tubo outra vez, porque não tem comunicação entre os tubos. Então, é uma universidade de tubos isolados,

e cada tubo reproduzindo tudo o que têm os outros. Por exemplo, na Medicina havia um esforço muito grande em Biologia, Biologia Médica, mas isso não podia beneficiar a Filosofia, porque os cursos da Biologia na Filosofia tinham que reproduzir tudo. A mesma coisa a Matemática de Engenharia. Era uma Matemática de nível mais ou menos alto, ainda que fosse uma Matemática ruim, porque era adjetivada, Matemática para engenheiro. A Matemática propriamente não era cultivada, e se tentava fazer uma outra Matemática, a partir do zero, nas faculdades de Filosofia (RIBEIRO, 2010, p. 33-34).

Para Souza (2012 p. 107):

Darcy Ribeiro, em suas reflexões sobre a necessidade de integração entre os saberes acadêmicos já argumentava que quanto mais estanque e fragmentado for o conhecimento, maior a possibilidade de uma lógica mercantil, em um mundo onde há a primazia da técnica, se sobrepor a todo e qualquer interesse de ordem mais solidária e abrangente. É esse, o maior êxito da *universidade-tubo*, cercear a criação, limitando-a aos centros de excelência, verdadeiras ilhas na qual se encerram o processo de construção de conhecimento, destacadamente aqueles de base tecnológicas.

Outro elemento importante proposto nas diretrizes do Reuni é a questão da flexibilidade na constituição da trajetória formativa, de modo que os estudantes realizassem seus próprios itinerários. Ainda, a diversificação das modalidades formativas para que os diferentes trajetos acadêmicos ofertados pudessem conduzir a uma formação de pessoas capazes de fazer enfrentamento aos desafios do mundo. A aceleração no processo de conhecimento presente nos dias que correm exige uma formação profissional tanto vasta quanto consistente, por isso a inter e transdisciplinaridade deveriam ser fortalecidas.

Assim, a questão da reestruturação acadêmico-curricular, como apontou o próprio MEC, deve proporcionar também mobilidade estudantil, trajetória flexível, de modo a reduzir a evasão, bem como a utilização de recursos humanos e materiais à disposição nas universidades.

Mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema de educação superior, **com destaque para revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico**" (BRASIL, 2007, p. 9, grifo nosso).

Observa-se que tal pensamento também estava contido nas proposições de Darcy Ribeiro, sendo um dos seus objetivos:

Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico profissionais que incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir (RIBEIRO, 1961, p. 05).

É importante destacar que o Reuni possui um conjunto de elementos que buscam dar confluência a questões tratadas anteriormente tanto por Darcy Ribeiro, quanto por Anísio Teixeira no tocante à questão acadêmico-curricular, bem como por outros pensadores da educação nacional, como o filósofo Fausto Castilho, além de algumas experiências institucionais da década de 1940, conforme observa Silveira (2015).

Em seu trabalho de pesquisa intitulado *Reuni: senta que lá vem história*, junto à Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2015, Ana Paula Silveira explicita que o Reuni colocou na pauta política do governo federal proposições sufocadas ou interrompidas, como o caso da proposta da UnB, abortada em virtude da implantação da ditadura militar.

Ao longo da história da educação brasileira, a interdisciplinaridade, flexibilização curricular e formação generalista proposta pelos Bacharelados Interdisciplinares, presentes nas Universidades Novas, compareceram nas décadas de 1940 e 1960, com a implementação do ITA, da UnB e da UNICAMP, mas vale ressaltar que o propósito acadêmico presente em cada uma dessas instituições foi diferenciado pelos objetivos, enquanto no ITA e na UNICAMP, a formação generalista compareceu como reparação do déficit escolar oriundo da formação do estudante durante o então segundo grau. Na UnB, no entendimento de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a formação geral foi tida como a oportunidade de universalizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o período escolar e universitário (SILVEIRA, 2015, p. 213).

Ao pensar a questão da renovação pedagógica da educação superior, o Reuni conseguiu explicitar, a partir de uma avaliação qualitativa, que há a necessidade de fundar um novo processo de formação universitária, propondo articulações entre a educação básica, profissional e tecnológica, buscando induzir as universidades à atualização metodológica e tecnológica.

A universidade tem, no pensamento darcyniano, um papel central no domínio da cultura geral, sobretudo, porque tem a função de influenciar e modificar o seu entorno, seja em nível regional, nacional ou internacional. Este último é uma interação inevitável visto que Darcy elege a Universidade como um dos pilares da formação da civilização da humanidade. Nesse aspecto, Darcy partilha da distinção presente entre o conhecimento esotérico (irracional) e conhecimento moderno, enfatizando que velhos e antigos conhecimentos são empecilhos na marcha para a nova civilização. O conhecimento esotérico deve ser substituído por um conhecimento universal que, na modernidade, cabe à ciência oferecer (RIBEIRO; MATIAS, 2006, p. 201).

A Dimensão C do Reuni preconiza que a qualidade objetivada para o nível superior de ensino deve se concretizar a partir da adesão das instituições ao programa e ao cumprimento de suas diretrizes.

O cumprimento dessas diretrizes conduzirá à redefinição curricular dos cursos, priorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificar as modalidades de graduação,

além da interconexão com o ensino fundamental e a pós-graduação. A interconexão entre a educação básica e a educação superior no Reuni ocorre a partir de um conjunto de programas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), dentre outros.

É sabido que tais conexões estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/96 (Lei Darcy Ribeiro) e referências nas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que têm como missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito da sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento da educação de qualidade, estratégias que representam a construção de novos saberes e experiências de outras culturas, da valorização e consideração ao diferente.

No tocante à Dimensão E, *Compromisso social da instituição*, (1) *Políticas de inclusão*, para o Reuni, a universidade tem o papel de formar recursos humanos, mas também formar cidadãos com espírito crítico que tenham condições de intervir e solucionar os problemas cada vez mais emergentes e complexos da vida cotidiana. Essa visão também é encontrada nas ideias em Darcy Ribeiro no projeto UnB, pois, segundo Miglievich-Ribeiro (2017), o projeto UnB buscava expressar o compromisso de solucionar os problemas nacionais, com a missão de realizar alta capacitação e desenvolver a formação cidadã dos estudantes para que, desde a formação, interagissem com a sociedade.

O item *Programas de assistência estudantil*, integrante da Dimensão E, tratou de objetivar a igualdade de oportunidades para os estudantes que apresentassem condições socioeconômicas desfavoráveis (jovens oriundos das famílias de baixa renda, jovens do campo, indígenas, quilombolas), bem como propiciar um processo de comunicação e interação entre a sociedade e a universidade. A garantia da presença dos alunos se deu, a partir da constituição das metas de cada universidade que, por intermédio dos recursos oriundos do Reuni, estabeleceria a quantidade de bolsas necessárias, sempre ligadas às pró-reitorias de assistência estudantil.

Essa medida, diretamente ligada à inclusão e democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, deu-se via Decreto do Reuni e Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, que regulamentou os artigos 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária, que compreende a toda a comunidade como parte integrante de um projeto de nação, constatação que serviu como argumento por parte do governo para implementação da proposta do Reuni.

O Reuni garantiria a autonomia das universidades, pela liberdade de decisão sobre sua participação no programa e na elaboração de seus planos de ações (programas e projetos) junto às suas comunidades, que deveriam ter como premissa a fixação de metas de desempenho que condicionassem o recebimento de contrapartidas financeiras por parte do Governo Federal.

As universidades foram cobradas de modo mais intenso em seu compromisso social, tendo obrigatoriedade de que parte de sua carga horária formativa se estabeleça com o desenvolvimento de atividades de extensão à comunidade externa às universidades, mote das *Políticas de extensão universitária*, item da Dimensão E.

O legado do Reuni foi histórico para as Instituições e para o ensino superior brasileiro, pela materialização da infraestrutura, interiorização das universidades, pela abertura de polos e/ou campi em cidades distantes dos grandes centros, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por exemplo, consolidando-se como o mais importante programa da história das universidades federais brasileiras. Ao mesmo tempo, tornou possível converter as metas (previstas e atingidas) em um grande processo de democratização universitária, mesmo considerando as pesadas críticas que sofreu e os problemas advindos de um programa que englobou todas as universidades federais.

O Reuni, pelos aspectos descritos, em suas diretrizes gerais e nos objetivos que fundamentaram sua implementação, significou, a partir de projetos institucionais, com indução (mas não imposição) de organismos governamentais, em 2008, uma nova reforma universitária no Brasil (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

No bojo dessa reforma estruturante, durante o período de vigência do Reuni, novos campi foram construídos, novos alunos foram atendidos e houve uma retomada da força das instituições públicas federais. Mesmo assim, há dificuldade de superar a política privatizante da educação superior constituída a partir do século XX. Torna-se um imperioso desafio para o qual o Reuni foi Davi enfrentando Goliás, pois apesar do imenso esforço constituído pelo governo Lula, verifica-se que:

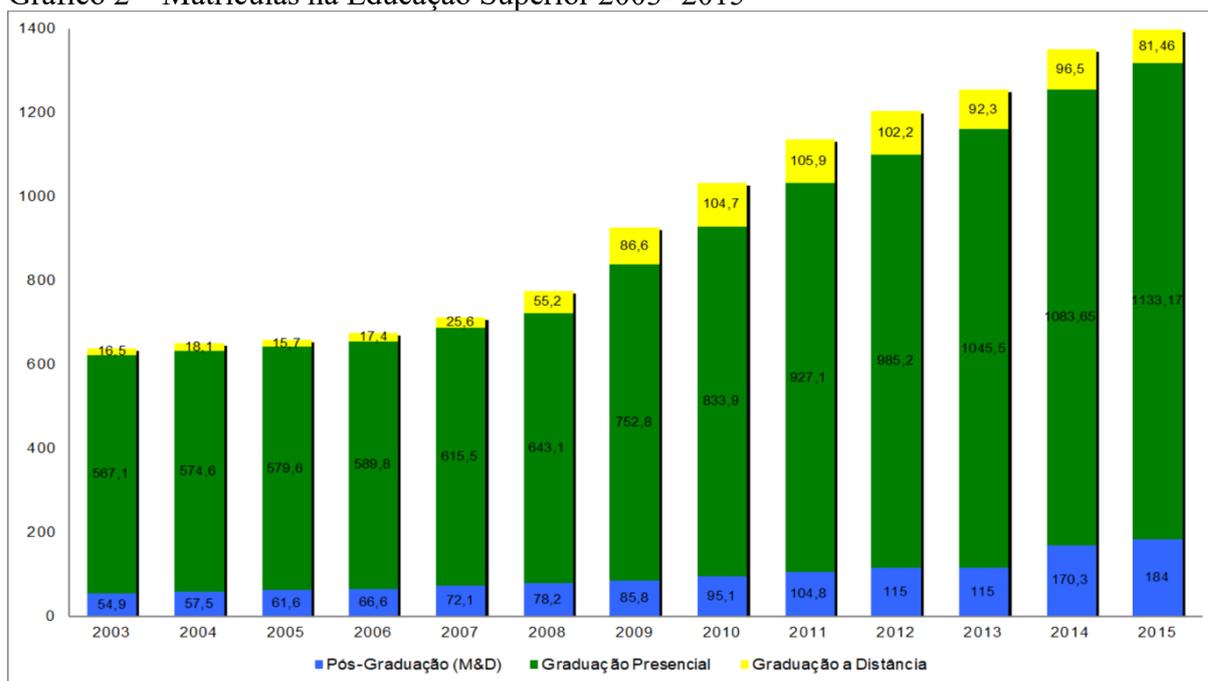
O início da segunda década do século XXI permitiu a observação dos primeiros resultados da implementação do programa. Passados cinco anos, meta inicial estabelecida pelas Diretrizes Gerais do REUNI, o ensino superior brasileiro contava com 2.416 instituições de ensino superior, sendo 87,4% delas no setor privado e 12,6% no público (INEP/2014). O universo de alunos na graduação subiu para 7.037.688, porém apenas cerca de 27% encontra-se no setor público (*idem*). Combinados, esses dois dados revelam a continuidade da intensa discrepância entre o crescimento do setor público em relação ao privado no país. Nesse período, o número bruto de concluintes chegou a 1.050.413 (*idem*), um aumento significativo em relação a 2007, porém, ainda

inferior a 44%, portanto, muito distante da meta de 90% de concluintes visada pelo REUNI (ANTUNES, 2016, p. 94).

Para Ristoff (2013), entretanto, as características essenciais da expansão, via Reuni, foram a interiorização e a redistribuição regional, pois possibilitaram a redução histórica da desigualdade na oferta de vagas no ensino superior brasileiro.

Concluído oficialmente em 2012, o Programa, que deveria apoiar os programas de reestruturação e expansão das universidades federais, terminou sem quase conseguir cumprir a meta total de investimentos, devido a problemas econômicos do país e por consequência da diminuição da arrecadação do governo federal. A previsão inicial era de montante de R\$ 7 bilhões, a serem aplicados até 2012, de forma gradual, de acordo com a superação das metas pré-estabelecidas. No entanto é possível perceber os resultados das políticas públicas de investimento em educação superior pública no período pelo gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Matrículas na Educação Superior 2003- 2015



Fonte: Murilo Silva de Camargo em comunicação na Mesa *Políticas públicas de inclusão sócio-educativas en la educación superior* da III Conferência Regional do Ensino Superior.

Destaca-se que grande número de vagas foram abertas em cursos noturnos (tempo ocioso na maioria das universidades) fruto da expansão, interiorização e abertura de cursos novos, o que possibilitou a inclusão e garantia do acesso e da permanência de grande parte de pessoas de baixa renda, pertencentes à massa de jovens e adultos trabalhadores de todas as regiões do país, muitos recebendo apoio via bolsa alimentação e bolsa permanência.

Pode-se afirmar, portanto, que as universidades públicas federais e suas comunidades aproveitaram o período de vigência do Projeto Reuni para uma construção histórica de mais justiça, mais equidade, mais participação e democracia, além de maior eficiência, pensamento semeado por Darcy Ribeiro, juntamente com Anísio Teixeira, no tocante à educação pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a vida e trajetória de Darcy Ribeiro teve como foco compreender diversos momentos da vida desse pesquisador, educador, intelectual e político brasileiro. Caracterizaram-se, como suas principais criações para o campo da educação, a idealização, criação e implantação da UnB e a proposição e materialização dos CIEPs. Essas ações, sem dúvida alguma, constituem um impressionante legado à sociedade brasileira, especialmente porque inspiraram e ainda orientam um novo modo de universidade (educação superior) e de escola (educação básica), sintonizadas com as necessidades e anseios da população. Essas experiências foram reconhecidas nacional e mundialmente. Obviamente que Darcy, além de sua herança à educação, deixou outras importantíssimas contribuições como intelectual, como pesquisador indigenista, como antropólogo e à literatura brasileira, bem como pensador latino-americano e político (vice-governador do estado do Rio de Janeiro e senador da República).

A partir das referências pesquisadas de bibliografias, documentos, vídeos, áudios, nota-se que Darcy continua a ser explorado de diversas maneiras, quer pela sua utopia Brasil, quer pela materialização de seus projetos, tratados por uns como polêmicos e por outros como solução original às questões educacionais e ao futuro do país.

Tanto na utopia, quanto nos projetos, a noção que embasou Darcy Ribeiro é a de um país formado por múltiplas culturas que se entrecruzaram e que pode dar certo, novo, viável, com imensas riquezas de diversidade cultural e naturais; entretanto, só poderá ser assim constituído se souber superar as suas mazelas sociais. Para tanto, Darcy então apontou o caminho da educação, que passa pela necessidade da presença evidente do poder político governamental (Estado), pois, sem assumir sua responsabilidade, o governo não tem como mudar o país pela educação. Em virtude dessa percepção é que um de seus focos principais de ação durante a sua vida foi se intensificando cada vez mais rumo às políticas da educação brasileira, buscando a elas a interferência estatal.

É por essa razão também que se inseriu em profundidade na vida política, sendo propositor da UnB, sendo seu primeiro reitor, Chefe da Casa Civil no governo de João Goulart, vice-governador no governo Leonel Brizola no Rio de Janeiro, secretário de Estado e senador. O reconhecimento dessa dedicação à educação está explícito em inúmeras honras recebidas no país e no mundo como doutor *honoris causae*, mas, em especial, na homenagem por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que leva seu nome.

Observa-se, nas marcas deixadas em sua trajetória, um conjunto de características que precisam ser explicitadas: quanto ao aspecto social, compreendia em profundidade a realidade brasileira, a formação social do povo brasileiro, a situação de despreocupação da elite política com as condições de vida da maioria da população e seu destino; conhecia bem a realidade da desigualdade social brasileira e de como a miséria e a pobreza foram forjadas no território pela apropriação do Estado brasileiro por uma elite que somente protegia seus próprios interesses.

No que tange ao aspecto cultural, tinha amplo conhecimento da diversidade existente no território brasileiro, do povo, do hibridismo, da miscigenação e essencialmente da reinvenção cultural surgida do encontro, do caldeamento de culturas tão ricas quanto diversas, mas que faziam a brasilidade cada uma a seu modo enquanto se recriavam.

No contexto político, compreendia com clareza o papel do Estado e de suas instituições em favor do desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento, ciência e tecnologia da qual o país tanto necessitava. Notava que a replicação científico-tecnológica exógena não se adequava à realidade sociocultural brasileira, razão pela qual propunha soluções nacionais aos problemas nativos pelo caminho do desenvolvimento autônomo, porque somente assim se superaria a subalternidade dos modelos pedagógicos e político-institucionais frente ao eurocentrismo (Europa ou nova Europa, os Estados Unidos).

Quanto ao aspecto político-pedagógico, compreendia que não se podia fazer uma educação que servisse de verdade ao povo brasileiro com as instituições que possuía, em especial a escola e a universidade de seu tempo, razão pela qual propôs a elas mudanças substanciais. Enfatizava que o Estado não pode ser omissor diante de um conjunto de situações, como falta de oportunidades de educação e acesso a condições dignas de vida da população brasileira. Projetou, portanto, no ente estatal, um papel de agente que deve intermediar e promover a mudança social, impulsionando novas realidades pela mobilização da população no tocante à educação, cultura, ciência e tecnologia.

Em sua trajetória, em especial a partir do encontro com Anísio Teixeira, em virtude da configuração do projeto UnB, há especial papel destinado às instituições educativas (escola e universidade), motivo pelo qual intensificou a luta pela educação pública, contra o elitismo e a visão parcial e enviesada das elites. A educação, quer básica quer superior, foi concebida por Darcy como mola mestra à melhoria da vida social, à superação do subdesenvolvimento científico e tecnológico nacional. A nação e seu povo não poderiam continuar cativos cultural, científico e tecnologicamente.

A proposta da UnB como universidade pública, inovadora, integrada, comprometida socialmente, integral a docentes e discentes, interdisciplinar, observou dois elementos: o projeto

da cidade de Brasília e seu significado. O segundo ponto significava uma universidade dentro do contexto de um país que buscava seu próprio caminho ao desenvolvimento, que servisse à melhoria de vida das populações.

Se do projeto de Brasília nascia um novo país, não somente uma capital, também os meios acadêmicos e universitários deveriam superar os ranços de seu passado consolidado nas universidades do Sudeste brasileiro, que na concepção de Darcy atuavam como réplicas das universidades europeias. A UnB foi gestada para se constituir uma experiência contemporânea que lançasse luz a um modo autônomo nacional de produção de conhecimento, servindo às necessidades do país multicultural, tal como Brasília que lançava luzes ao mundo pela sua arquitetura, por seu desenho, por sua inserção estratégica no interior do Brasil.

A proposta demonstra que Darcy queria a UnB como uma instituição autônoma, dedicada à ciência livre, à arte, à literatura, à produção de saberes que reinterpretassem o Brasil a partir de si mesmo, a partir da experiência e conhecimento das populações. O objetivo era não desperdiçar saberes, transformando os intelectuais brasileiros em referências, que suas proposições de solução aos problemas aqui vivenciados fossem consideradas pelas políticas governamentais.

O projeto surgiu em um momento em que o Brasil se interiorizava e se descobria além do litoral e da sociedade e cidades constituídas como cópias da sociedade europeia, como novas Europas. O que Darcy alertava é que a civilização brasileira era única e que assim merecia ser compreendida, portanto, tinha de construir seu próprio caminho de solução e desenvolvimento.

Infelizmente, a proposta de uma universidade luz, a partir do Brasil e da América Latina, que teria início com a UnB, teve seu sonho tolhido pelas forças políticas ditatoriais burguesas-militares que impuseram à força o atrelamento às elites europeias e norte-americanas, implantando a universidade tecnicista heterônoma. Mesmo assim, o projeto UnB explicitado também na obra *A universidade necessária* continua atual, insistente, frutífero e inspirador de intelectuais que pensam e fazem as universidades brasileiras ao país e a seu povo.

Pela razão de participar da política contrária às forças burguesas da década de 1960, Darcy foi forçado ao exílio já no início do período ditatorial. Quando de seu retorno ao país, com a abertura democrática conquistada pela população brasileira no final da década de 1970, entendeu que precisava mudar de estratégia e assumir seu viés de político, homem de ação com novo perfil. Então, junto a eminentes figuras políticas brasileiras, que tanto no exílio quanto no país haviam lutado pela reabilitação da democracia, participou da construção do novo trabalhismo em uma conjunção de esforços políticos.

A decisão de propor-se como candidato aprofundou sua imersão na política, pois foi tomada a partir de alguém que se expôs ao julgamento popular, que revelou ao povo as suas ideias e ideais, de modo que fossem sufragadas. Sendo assim, atuou na construção do novo trabalhismo, constituído em final da década de 1980 do qual ativamente participou da criação, organização e ideais do Partido Democrático Trabalhista. Às proposições partidárias do novo trabalhismo – construídas por um amplo conjunto de personalidades, que se embasaram na democracia, luta pela igualdade social e desenvolvimento autônomo – ele próprio denomina de socialismo moreno, ou socialismo dos trópicos. As ideias tiveram forte amparo nos ideais da democracia social europeia que havia produzido o estado de bem-estar social em diversos países europeus.

Com suas forças políticas e relações expansivas, Darcy sempre buscou envolver grupos de alta intelectualidade, bem como personagens políticos, a fim de desenvolver, implantar e materializar suas ideias e ideais. Nesse sentido, propôs soluções viáveis via configuração de projetos políticos factíveis que constituíram importantes momentos de projeção contextual da intelectualidade brasileira quer na década de 1960, quer no intermédio das décadas de 1980 e 1990.

Darcy Ribeiro tem de ser compreendido em sua formação política também a partir das influências da Escola de Sociologia de São Paulo, no tocante ao entendimento da realidade social brasileira. Incorporou experiências e saberes provindos das figuras de Rondon e Baldus no que tange à questão do indigenismo e da antropologia e de Anísio Teixeira para as ideias e ações do campo educativo (Educação Básica e Superior). Valeu-se das prescrições políticas do Trabalhismo anterior à ditadura e do novo trabalhismo no pós-ditadura. Em fiel parceria com o político Leonel Brizola, com o qual também possuía elevada estima e amizade, deixou uma grande experiência de fazer educação integral às classes baixas no estado do Rio de Janeiro, onde a presença da escola (educação básica) se fez superando a mesquinharia à qual era relegada à escola pública, à qual Darcy chamava de desonesta, pois era uma escola miserável aos pobres.

A ligação com Brizola foi fundamental, pois também encarnava a ideia de que a educação é caminho ao desenvolvimento social e já havia deixado importante legado à educação enquanto governador do estado do Rio Grande do Sul com as popularmente conhecidas escolas “brizoletas”. Tanto Darcy quanto Brizola tinham clareza de que o dramático problema da realidade social brasileira poderia ser reformulado pela educação escolar e que essa situação afetaria o desenvolvimento cultural, econômico, científico e social do Brasil. Havia uma nítida percepção da responsabilidade do Estado pela educação pública e desta para com a socialização no mundo contemporâneo.

Foi então que, em uma confluência de propostas e em conversação com as comunidades e docentes, surgiu a ideia dos CIEPs. Esses Centros foram uma abertura à comunidade e um sentido novo de educar, a partir de uma visão holística e integral de compromisso político-social que o Estado deve ter com a população empobrecida. A escola (CIEPs), além de presença arquitetônica marcante, trouxe a possibilidade de uma educação básica que propunha superar a condição de vulnerabilidade e miséria das comunidades que se abatia com intensidade sobre as crianças. Os CIEPs podem ser considerados uma instituição de desenvolvimento humano sociocultural integral, em que nenhuma dimensão da vida das crianças é esquecida, pois se desenvolvem atividades pedagógicas (científicas, literárias, de produção de saberes), culturais, de atenção psicossocial, de saúde e lazer.

A experiência não perdurou, uma vez que passados os governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, houve a ascensão de governos conservadores e elitistas que se rearticularam e reimplantaram velhos sistemas educacionais fragmentados. Seriam as mesmas forças de direita e extrema-direita que controlaram o país na ditadura e destituíram também o projeto UnB. Ao reassumir o comando político, posteriormente aos governos brizolistas no Rio de Janeiro, uma vez que o campo educativo é diretamente controlado pelo campo político, destituíram também a experiência dos CIEPs, fazendo ressurgir a escola pobre aos pobres, sucateando a magnífica experiência e trabalho desenvolvido.

Mesmo destituídas por uma visão política direitista atrasada, as experiências relatadas na tese, ainda hoje continuam a ser apostas de futuro. Tanto a proposição da UnB, quanto dos CIEPs são propostas radicadas em sólidos fundamentos e trazem inspiração política de uma nova realidade educativa à escola e à universidade. Quiçá os governantes brasileiros reabilitem o sonho de Darcy, pois não há outro caminho a não ser fazer educação com decência em tempo integral e com condições adequadas que perpassem as diversas dimensões humanas como arte, cultura, lazer, ciência, trabalho e construção de valores que proponham uma sociedade digna.

As principais proposições darcynianas, materializadas pelo esforço intelectual e político-social do trabalhismo (UnB) e pelo novo trabalhismo (CIEPs) tiveram um destino dramático nas mãos das elites atrasadas. A experiência dos CIEPs foi destituída pela visão neoliberal pela qual se travestiu a elite econômica já em final da década de 1980.

No início da 1990, com a ascensão de Fernando Collor ao posto de presidente do Brasil, foram criados os Centros Integrados de Atenção à Criança - CIACs, inspirados nos CIEPs. Mais tarde, entretanto, após o seu impeachment foram alterados para Centro de Atenção Integral à Criança – CAICs e com as mudanças governamentais foram repassados às administrações municipais, que em sua maioria os agregaram como escolas tradicionais ampliadas.

Mesmo, assim tais experiências são fontes de influência para a produção de políticas públicas para a educação, nos diversos entes federados.

Nos anos 2010, o governo federal brasileiro, por meio do Reuni – projeto lançado e desenvolvido no governo Lula –, retomou ideais propostos por Darcy, que seguiu muitas das orientações darcynianas. O Reuni, analisado nesta tese, objetivava uma universidade pública às massas, muito embora o contexto produzido por governos anteriores tivesse dificultado a situação, pois no de Fernando Henrique Cardoso, houve a expansão privada massificada, de forma avassaladora, de certo modo continuada nos governos petistas.

Mesmo assim, o Reuni foi implantado e seguiu como um enfrentamento à política traçada anteriormente. Em suas diretrizes, são notórias as propostas de Darcy, a começar pela questão da adesão das próprias universidades. Nesse sentido, foi respeitada a autonomia das universidades, situação a que Darcy sempre se referiu de modo contundente, pois a universidade não pode ser serva dos governos. Assim sendo, as universidades é que aderiam ao Reuni de acordo com suas possibilidades e produzindo seus próprios projetos, tendo a exigência de compromisso do ensino superior buscar soluções aos problemas sociais. Cada universidade deveria observar o contexto no qual estava inserida. Com o Reuni, houve a retomada da superação do elitismo por meio da ampliação de vagas (Dimensão A – *Ampliação da oferta de educação superior* pública) e houve expansão dos campi, caminhando rumo ao que Darcy propunha como a universidade das massas.

Houve ainda no Reuni (Dimensão B – *Reestruturação acadêmico-curricular*) a busca da sintonia entre a relação da proposta pedagógica ou arquitetura curricular com a realidade contemporânea, sendo proposta a necessidade de uma nova visão formativa que se manifestasse em um currículo interdisciplinar. Essa dimensão almejava a sintonia com a contemporaneidade e com a cultura de dada sociedade em uma profunda integração de saberes que superasse o saber positivista fragmentado, seguindo o conceito do que pode ser chamado de *universidade nova*. Darcy Ribeiro sempre foi um crítico da compartimentação, da *universidade-tubo* e, justamente por isso, a proposta arquitetônica da UnB é integradora de todas as áreas.

Outro elemento importante no Reuni, a Dimensão C – *Renovação pedagógica da educação superior* seguiu a proposta do projeto UnB e dos CIEPs no que se refere ao fortalecimento da relação entre os diversos níveis universitários (graduação e pós-graduação e educação básica). A Dimensão C almejou tanto o fortalecimento presencial integral dos discentes quanto dos docentes na universidade, de modo a constituir maior possibilidade de desenvolvimento científico, o qual surge de uma continuidade do labor formativo. Assim o

sendo, haveria atualização metodológica e capacitação pedagógica que envolvesse obrigatoriamente a relação da universidade com a educação básica.

No contexto da Dimensão D – *Mobilidade intra e inter-institucional*, foram propostos programas de bolsas e intercâmbios, sendo que um dos mais conhecidos foi o *Ciência Sem Fronteiras*, o qual, mesmo não estando no bojo do Reuni, foi um passo complementar às suas diretrizes e é possível notar sua interligação.

Por intermédio do *Compromisso social da instituição*, Dimensão E, em todas as universidades federais foram constituídas políticas inclusivas que se intensificaram gradativamente, aumentando a assistência estudantil, bem como políticas de extensão universitária, em sintonia como que se havia proposto por ocasião do Projeto UnB. A universidade precisa interferir em sua comunidade, sendo um instrumento de melhoria à sociedade; mas, para tanto, o Estado precisa dar condições aos que compõem o corpus universitário para serem efetivas as ações externas.

No tocante ao *Suporte da pós-graduação e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação* (Dimensão F do Reuni), estão visíveis mais uma vez as ideias de Darcy Ribeiro, pois, desde a proposição do projeto UnB, Darcy deixou claro que graduação e a pós-graduação deveriam andar juntas. Essa certeza era tão veemente que convenceu Anísio Teixeira de que a UnB não poderia ter somente pós-graduação, visto que é exatamente na graduação que se traça o caminho da iniciação científica. Quanto a esse aspecto, é bom lembrar que com o Reuni também se deu início a um processo importantíssimo de interiorização da pós-graduação brasileira *stricto sensu*.

Por fim, o que se denota das ideias de Darcy Ribeiro para a educação brasileira, em suas propostas e materialização de projetos, é que houve uma total dedicação a pensar a educação voltada a tornar o país um lugar dotado de condições dignas de educar, visando a um processo emancipatório tanto dos indivíduos quanto da sociedade brasileira, proporcionando condições dignas de viver. A força de suas ideias insere-se nas políticas públicas, em especial do campo político de centro-esquerda, razão pela qual quando governos que possuem uma visão mais social assumem, materializam-nas, como com o Reuni.

Darcy utilizou com clareza a inteligência política e a política-pedagógica para propor a utopia da UnB e dos CIEPs junto a outros políticos e educadores brasileiros. Contudo se o poder do capital e a sensação de perda da utopia provocada pelas elites fizeram minguar as possibilidades dessas propostas e as aniquilaram, as experiências continuam vivificadoras, impulsionando a que façamos o fortalecimento e defesa da educação pública tanto na educação básica quanto superior. As propostas darcynianas não compõem páginas de um passado, mas a

proposição de um futuro que precisa ser alcançado por intermédio da democracia, pelo labor de políticos e de educadores comprometidos a superar as condições de dominação presentes historicamente no contexto da realidade social brasileira.

Darcy nos ensinou a sonhar de olhos bem abertos, mostrou-nos veredas, mas o caminhar rumo a uma educação pública comprometida com a população, somos nós enquanto sociedade que devemos fazer, em uma confluência de forças político-intelectuais rumo ao desenvolvimento nacional autônomo e soberano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de; COUTINHO, Denise. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 4-5, Jan.2011.
- ALIAGA FUENTES, M. *Os primeiros mestrandos da FAU-UnB: de um passado que não se construiu*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em <<http://repositorio.UnB.br/handle/10482/24497>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- _____. A UnB de Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer. *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, v. 18, n. 1, jan./ jul. 2018. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgau> DOI 10.5935/cadernos arquitetura>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- AMÂNCIO, Márcia Helena Amâncio. As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação / Márcia Helena Amâncio; Orientador Remi Castioni. Brasília, 2017. 203 p.
- AMARAL, N. C. *Financiamento da Educação Superior. Estado X mercado*. São Paulo: Cortez, UNIMEP – Piracicaba, 2003.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* Rio de Janeiro, Paz e Terra (1995), p. 09-23
- ANDRADE, D. C. T. et al. A gestão pública e o REUNI: entre o social e o gerencial. *RIUFLA*. Universidade Federal de Lavras (UFLA), Três Corações, MG, v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/203> >. Acesso em: 01 jul. 2018.
- APARECIDA, G. D. UnB em dois tempos. *Carta: falas, reflexões, memórias*, n. 14, p. 37-53, 1995.
- ARANHA, A. V. S.; PENA, C. S.; RIBEIRO, S. H. R. Programa de inclusão na UFMG: o efeito do bônus do REUNI nos quatro primeiros anos de vigência- um estudo sobre acesso e permanência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n.4, 2012.
- ARANTES, Jorge. A presença dos ideais de Anísio Teixeira no programa especial de educação (PEE). *E-Revista Facitec*, 02, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/e-revistafacitec/article/viewFile/5237/47964825> Acesso em: 10 maio 2019.
- ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio*, Belo Horizonte, v.18, n. 69, p.647- 668, out./dez., 2010.
- ANTUNES, Vinícius Volcof. Expansão e democratização universitária: a implementação do REUNI na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 91-99, 10 de nov. 2016. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do ensino superior privado*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/gladysb/Mapadoensinosuperiorprivado.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. *Revista Sociedade e Estado* [online], 2016, v. 31, n. spe [Acessado 25 Maio 2021], p. 1003-1028. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-69922016.0spe0009>>.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro/Organizadora Marieta de Moraes Ferreira; Marieta de Moraes Ferreira...[et al]. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getulio Vargas ; ALERJ, 2008. p.95-127. Texto disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>

BOMFIM, M. A *América Latina: males de origem* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de pós-graduação no Brasil*. Brasília, DF, 1975.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 de outubro 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998* (documento em discussão). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 1996.

_____. *Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia*: Termo de Referência. Ministério da Educação. Salvador, 28 jul.2007.

_____. *Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRAVO, L. A pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 388-397, 1972.

BRITO, Carolina Arouca Gomes de. *Conversa de Etnólogos: A correspondência pessoal de Darcy Ribeiro e Herbert Baldus*. http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364683563_ARQUIVO_TextoANPUHC_rolina.pdf

BRITO, E.; HEIDEN, R. *Entre a reestruturação e a expansão das universidades federais: movimentos que singularizam a travessia na UFPEL*. Pelotas, RS, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoesRelatos/0156.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CALDERON, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 2011(a), v.19, n.73, p.813-826. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000500005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CALDERON, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface (Botucatu)* [online]. 2011, vol.15, n.39, pp.1185-1198. ISSN 1414-3283. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832011000400017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CALDERON, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n. 1, jan./mar. 2000, p. 61-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100007>. Acesso em: 01 set. 2017.

CAMARGO, M. S. de. Darcy Ribeiro e a Reforma Universitária de Córdoba: Legados para a Universidade Pública Brasileira. *Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918. Integración y Conocimiento*. N. 8, v. 1, 2018.

CANDIRU. *Tesouros da juventude*. Darcy Ribeiro: protetor das crianças, dos índios e dos oprimidos. 2012. <https://candirutj.blogspot.com/2012>

CAPES tenta reduzir índices de evasão de cursos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, A9, 14 ago. 1998.

CARDOSO, F.H.; FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1994.

CARVALHO, C. H. A. C. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado”. In: J. R. Silva, J.F, Oliveira, D. Mancebo (Org.) *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, Alínea, 2006, p. 125-139.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*, 28, Curitiba, URPR, 2006, p. 125-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CAVALIERE, A. M. Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais. Belo Horizonte, MG: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

COELHO, Haydée Ribeiro. (Org.). Entrevistas, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003 e decorre do estágio de Pós-Doutorado em Montevideu, março-julho, 2002, financiado pela CAPES.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Educ. rev., Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

CHAGAS FILHO, C. Atualidades e perspectivas da pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 241-248, 1972. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/RevistaBrasileiradeEstudosPedagogicosRBEPNum+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3>>. Acesso em: 01 set. 2018.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Avaliação*. Campinas, v. 4. N.3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, V.L.J. Expansão da privatização /mercantilização do ensino superior brasileiro: uma formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, Campinas, 2010, v. 31, nº111, p. 481-500. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 de dez. 2019.

COELHO, E. C. *Sinecura acadêmica*. São Paulo: Vértice, 1985.

COELHO, M. A. *Lições e problemas da universidade*. Entrevista com Roberto Leal Lobo, *Estudos Avançados*, v. 6, n. 15, 1992, p. 131-145.

CONTEE. *Conap debate o controle social do PROUNI*, Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), 2011. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco327.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CPDOC, FGV, *Verbete*. Suplicy, 2019. p. 1
Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lacerda-flavio-suplicy-de> Acesso em 10 maio 2019.

CPDOC / FGV. *Verbete*. Partido Democrático Trabalhista. 2019. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-democratico-trabalhista-pdt> Acesso em 03 fev. 2018.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, 25 (88) (2004), pp. 677-701. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL25_N88/EDS_ARTIGO25N88_2.PDF>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CORBUCCI, P.R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. *Evolução Da Educação Superior Privada No Brasil: da Reforma Universitária De 1968 à década de 2010*. Disponível em: Acesso em: 01 fev. 2019.

COSTA, Izabel Cristina Gomes da. A hora da travessia: reinventando o brizolismo e o trabalhismo. *Revista Mundos do Trabalho*, vol. 4, n. 7, janeiro-junho de 2012, p. 121-145.

CUNHA, Luís Antônio Constant Rodrigues da. Texto Apresentado ao Grupo Trabalho, Educação e Sociedade. *18º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, MG, 1994. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/18-encontro-anual-da-anpocs/gt-17/gt05-15/7418-luizcunha-catedra/file> Acesso em 10 mar. 2020.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974. Disponível em: <<https://rae.fgv.br/rae/vol14-num5-1974/pos-graduacao-no-brasil-funcao-tecnica-funcao-social>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 82, 2003, pp. 37-61. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate & Crítica*, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

_____. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

COSTA, D. M. et al. Aspectos da reestruturação das universidades federais por meio do REUNI: um estudo no estado de Santa Catarina. *Revista Gual*, Florianópolis, SC, edição especial, p. 01-24, 2011.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F. V. Financiamento público e expansão da Educação Superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. *Revista Gual*, Florianópolis, SC, v.6, n.1, p.106-127, jan. 2013.

DAVIES, Nicholas. A Política Educacional nos Governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação ao PSDB? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 67, p. 39-52, mar de 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087> Acesso em: 05 mar. de 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação (Campinas)*[online]. 2010, v.15, n.1, pp.195-224. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 dez. 2017.

DIASCÂNIO et al. *Coletânea acadêmica interdisciplinar lusófona*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

DIEL, Jeferson; BAMPI, Aumeri Carlos. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE UMA DÉCADA (2001-2010). XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU *A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014

DORIGÃO, Antônio Marcos. *Darcy Ribeiro e a reforma da universidade: autonomia, intencionalidade e desenvolvimento*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Maringá, 2015. 205 f.

DREYFUSS, R.A. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DURHAM, E. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*, São Paulo, EDUSP, 2006.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FARIA, L. CIEP: A Utopia Possível. São Paulo: Livros Tatu, 1991.

FARIA, Lia. A utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – p. 98 -112 (jul. /out. 2017): “Número Especial Darcy Ribeiro”

FÁVERO, M.L.A. (Coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

FÁVERO, M. L. A. et al. *A universidade em questão*. 2.ed. revisada. Rio de Janeiro, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, 28, 17-36, 2006.

_____. *A UNE em tempos de autoritarismo*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FERREIRA, Geraldo da Aparecida. *Entre a memória e a autobiografia: narrativas de Cyros dos Anjos e de Darcy Ribeiro*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Doutorado em Estudos literários). Belo Horizonte, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 02 de agosto de 2013.

FIAMINI, C.; CALDERON, A. I. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): uma análise à luz da cobertura da Folha de São Paulo (2003-2010). *Revista Funadesp*, v.5, n. 5, 2012, pp. 91-114. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/288969782ExameNacionaldeDesempenhodeEstudantesnaUmaAnáliseàLuzdaCoberturadaFolhaddeSaoPaulo2003-2010>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

FGC / CPDOC. *PARTIDO DEMOCRATICO TRABALHISTA (PDT)*. *Verbetes*. 2019. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-democratico-trabalhista-pdt> Acesso em: 18 mar. 2018

FILOMENO, A. P. *De Laguna a Brasília: luta e esperança*. Brasília: Letra Ativa, 2005.

FREITAS NETO, José Alves de. Por uma universidade latino-americana. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto 27/05/2011. *Revista Ensino Superior*. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, [online]. 2005, v.26, n.92, p.1087-1113. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>>.

FRUTUOSO, Claudinei *et al.* PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL. X Seminário Nacional HistedeBr.18 a 21 de julho de 2016. UNICAMP. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1023-2792-1-pb.pdf>

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO – FUNDAR. Disponível em: <https://www.fundar.org.br/> Acesso em: 15 mar. 2018.

GARCIA, C. G. La reforma de la educación superior en Venezuela desde una perspectiva comparada. In: CATANI, A. *Congresso Internacional de políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Recife, 1997.

GÓES, P. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 224-231, 1972.

GOMES, A. M. Exame nacional de cursos e Política de regulação estatal do ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, 2003, p. 129-149. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300007>. Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. *Darcy Ribeiro* (Coleção Educadores – MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

GIRAUD, J. *Organização dos estudos de doutorado na França*. São Paulo: NUPES, 1996.

GRACIAREMA, J. Pós-graduação em ciências sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 265-280, 1972.

GRAUPNER, Teresa. CIEPs: o brasileiro de amanhã. In módulo – *Arquitetura e arte*. Rio de Janeiro, edição no 91, maio/junho/julho de 1986.

GUIRALDELLI JR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

HAMBURGER, E. *Para que pós-graduação?* Encontros com a civilização brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 39, n 144, p. 779-794, set. de 2018.
HEYMANN, Luciana Quillet. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. *Dossiê Arquivo. Hist. Cienc. Saúde*. Manguinhos, n. 19, n. 1, Mar 2012.

INEP – Censo da Educação superior 2017. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

INEP. Censo da Educação Superior - 2009. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso realizado em 02 fev. 2018.

KNOLLER, Felipe. O Cafezinho. A Educação transformadora: um olhar pessoal sobre os CIEPs. Disponível em: <https://www.ocafezinho.com/2019/02/19/a-educacao-transformadora-um-olhar-pessoal-sobre-os-cieps/> Acesso em: 19 de fev. 2019.

LEHER, R. Para silenciar os campi. Campinas, *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, 2004, p. 867-891. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2017.

LEHER, Roberto. *Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária*. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

LEHER, R.; S. SILVA, M. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Revista Universidade e Sociedade*, 54, p. 06 -17. Brasília, agosto de 2014. <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2144072693.pdf>

LEITE, C. B. A pós-graduação e o papel da Capes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 352-358, 1972.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova em avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.13, n.1, 2008, p. 7-36.

ISSN 1414-4077. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 fev. 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, Jun. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

LOBO, Roberto Leal; FILHO, Silva. Números que confundem: números que confundem a questão do custo do ensino superior, hoje no centro do debate sobre a reforma universitária, exigem critérios e contas justas. *Carta Aberta. Revista Carta Capital*. 28 abr. 2004.

LULA PRESIDENTE. Plano de governo 2007/2010, Brasília, Comitê Nacional Lula Presidente. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MACHADO, Ricardo. A semente viva da utopia de Darcy Ribeiro. Entrevista especial com Paulo Ribeiro. Ricardo Machado | 12 Mar. 2017. *Instituto Humanitas Unisinos*. 2017. <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565653-a-semente-viva-da-utopia-de-darcy-ribeiro-entrevista-especial-com-paulo-ribeiro>

MAMMANA, C. Z. O grande equívoco do almejado prestígio científico. *Dados & Idéias*, São Paulo, v. 1 n. 5, p. 4-8, 1976.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARQUES, Teresa Cristina Schneider; GONÇALVES, Leandro Pereira. A fundação do Partido Democrático Trabalhista (PDT) no exílio Civitas. *Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 3, 2016, pp. 399-416.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cir. Bras.* v. 17, sipl. 3. São Paulo, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>> Acesso em: 30 set. 2018.

MARTINS FILHO, J. *Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)*. Papirus, Campinas, 1987.

MATTOS, P. L. C. L. *As universidades e o governo federal*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Um olhar sobre a política educacional fluminense: tensões, contradições, refundamentos e fazimentos *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 2, pp. 126-142.

MATOS, S. C. M. Grandes pensadores tensionando o I Programa Especial de Educação (1983-1986). *Cadernos De História Da Educação*, 15(3), 1248-1269. 2016. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38494>

MENDES, D. T. Pesquisa e ensino no mestrado de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 249-264, 1972.

MEC. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso: 01 dez 2017.

MEC. *Programa Universidade Para Todos – PROUNI*. 2020. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em: 10 de mar. 2020.

MEC. *Fundo de Financiamento Estudantil - FIES*. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> Acesso em: 08 de mar. 2020.

MELO COSTA, Danilo de *et al.* Aspectos da reestruturação das universidades federais por meio do Reuni: um estudo no estado de Santa Catarina. *Rev. GUAL.*, Florianópolis, Edição especial 2011, p.01-24.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. *Golbery tira de Brizola a sigla PTB*. 12 de maio de 1980. <http://memorialdademocracia.com.br/card/golbery-tira-de-brizola-a-sigla-ptb>
Acesso: 10 maio de 2018.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia M. “A antropologia dialética de Darcy Ribeiro em O povo brasileiro”. SINAIS – Revista Eletrônica – Ciências Sociais. Vitória - CCHN, UFES, 2009. Edição n. 06, v. 1, p. 52-72

_____. Adelia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 2017, v.25, n.96, p.585-608. Epub June 26, 2017. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500939>>. Acesso em: 04 maio 2019.

_____. Adelia. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. *Soc. Estado.*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 23-49, Ago. 2011. Disp. em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 de Mar. 2019

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia M.; ROMERA, Edison. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. *Sociologias* [online]. 2018, v. 20, n. 47 [Acessado 25 Maio 2021], pp. 108-137. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-020004704>>.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. A “universidade necessária” de Darcy Ribeiro: para não esquecer [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2017 [viewed 26 May 2021]. Available from: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2017/12/18/a-universidade-necessaria-de-darcy-ribeiro-para-nao-esquecer/>

MONTEIRO, A. M. CIEP: escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MORAES, Letícia Baldasso; MARINHO, Alcyane. **Brizoletas**: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação. *Educação*, v. 42, n. 3, set./dez. 2017

MOREIRA, João Paulo Aprígio. *Darcy Ribeiro e o Trabalhismo na Academia*. II Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/UCG. Goiânia, 2009. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09_Jo__oPauloreira.pdf

MOTA, P. F.; FERREIRA, A. V. SIRINO, M.B., CIEP como espaço de educação social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação (PEE) *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – p. 113-129 (jul. /out. 2017): “Número Especial Darcy Ribeiro”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31714> Acesso em 04 out. 2018.

NUNES, L. C. P. *Análise da política de pós-graduação no Brasil*. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

NUNES, C. Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação no país. *Educação e Filosofia*, 14(27/28), 11-47. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/732> Acesso em 02 fev. 2018.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n 9, 73, dez. de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf> Acesso em: 02 maio 2019.

OLIVEIRA, F. B. *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. São Paulo: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, T. F. R. *Dissertação e teses na pós-graduação: diferenças*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. (mimeo).

PENALVA, Wellington. *Quatro anos sem Oscar Niemeyer, o arquiteto dos CIEPs*. PDT 12. 04 dez. 2016. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/index.php/quatro-anos-sem-niemeyer-o-arquiteto-dos-cieps/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PASINATO, D. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). *Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF*, v. 12, n. 1, 20 nov. 2013.

PASQUALINI, Alberto. *O pensamento político de Alberto Pasqualini*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2005 (O pensamento político, 3).

PRESTES, E. M. T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, PT, n. 21, 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3088>. Acesso em: 18 mar.2019.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan/jun 2001.

REUNI. Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. Reestruturação e expansão das universidades federais. Diretrizes gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

REUNI. Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades federais REUNI. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

RIBEIRO, Darcy. *Culturas e línguas indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais, 1957.

_____. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.36, n.83, jul./set. 1961. p.161-230.

_____. A política indigenista brasileira. *Atualidade Agrária*, n.1. Rio de Janeiro 1962.

_____. *Os índios e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. A universidade necessária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Maíra*: um romance dos índios e da Amazônia. Rio de Janeiro: Record, 1976.

_____. *UnB*: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

_____. *O Livro preto dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1986.

_____. *Carta*: falas, reflexões e memórias. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. 1991.

_____. *O Povo Brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Darcy Ribeiro (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 2010. 61 p.

_____. Darcy Ribeiro: depoimento (abr. 1995). Entrevistadores: Matinas Suzuki; Marcos Augusto Gonçalves; Zuenir Ventura; Ricardo Noblat; Maria Victoria Benevides; José Castello; Juca Kfourir. Entrevista concedida ao Projeto Memória Roda Viva. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/63/entrevistados/darcy_ribeiro_1995.htm> Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. *Dr. Anísio. Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, n.14, 1995. p.33-36.

RIBEIRO, Paulo. *A semente viva da utopia de Darcy Ribeiro. Entrevista especial com Paulo Ribeiro*. Ricardo Machado | 12 Mar. 2017. Instituto Humanitas Unisinos. 2017. <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565653-a-semente-viva-da-utopia-de-darcy-ribeiro-entrevista-especial-com-paulo-ribeiro>

RIBEIRO, Wanderley. Anísio Teixeira educador nacional. *Revista da Bahia*. Salvador, v.32, n.31, jul. 2000. p.26-37.

RIBEIRO, A. M; ROMERA Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 20, no 47, jan/abr 2018, p. 108-137

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1655>. Acesso em: 15 maio. 2018

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSA, L. P. Universidade, intelectuais e ciência para transformação social existem? Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROSSETI, F. Existência do mestrado é questionada. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 nov. 1997.

ROTHEN, J.C.; BARREYRO, B. R. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 2009, v.17, n.65, p.729-752. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362009000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 maio 2018.

SAMPAIO, H. M. S. S. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO-SILVA, Orlando. O antropólogo Herbert Baldus. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 23-79, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2019.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. A. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008.

SANTOS, C. M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998.

_____. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. Portal da Educação. Debates. *Educ. Soc.* v. 24, n. 83, 2003 Disponível em: <www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/dissertacao-tradicoes-e-contradicoes-da-pos-graduacao-no-brasil/6389>. Acesso em: 29 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, D. C. *Cursos de pós-graduação em educação: influência sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros*. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

SAURIN, Valter. Administração financeira das instituições de ensino superior comunitárias de Santa Catarina. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária a América do Sul. *Anais...* Florianópolis, 2004.

SARTORATO, Diego. PROUNI e FIES já respondem por 30% das matrículas em universidades privadas. Disponível em www.redebrasilatual.com.br. Acesso em: 18 de abr. 2018.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poesis Pedagógica*. Goiânia, v. 8, n. 2, ago./ dez. 2010, p. 4 – 17.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 13, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf> Acesso em: 02 ago. de 2018.

SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR/MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (SESu/MEC). *REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*: Diretrizes Gerais. [S.l.]: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SENTO-SÉ, João Trajano. Um encontro em Lisboa: o novo trabalhismo do PDT. In: Jorge Ferreira; Daniel Aarão Reis (orgs.). *Revolução e democracia (1964-...)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 429-450.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.* [online]. 2006, v.27, n.96, p.1021-1056. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 dez. 2017.

SILVA, J. D. *Uma experiência de formação de professores em serviço*: curso de atualização de professores de escolas de horário integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

SILVA MOREIRA, L.; GONÇALVES SOARES, A. Entre defesas e críticas aos centros integrados de educação pública. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(30), 50-66. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21051> Acesso em: 04 dez. de 2019.

SILVEIRA, Mauro José de Souza. *O caso Proconsult*: embates na apuração das eleições para o governo fluminense em 1982. 2018. 137f. Dissertação (mestrado) - Escola de Ciências Sociais da Fundação Getulio Vargas, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Rio de Janeiro, 2018.

SILVEIRA, Ana Paula. REUNI: senta que lá vem história. 2015. 100 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

SOARES, T. C.; CERICATO, D. Custo por aluno: algo de fácil comparação. V Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. *Anais...* Mar del Plata, Argentina, 2005.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.912>

SOUZA, P. R.; BUARQUE, C.; TODOROV, J. C. *Carta'*: falas, reflexões, memórias I: informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. n. I (1991) - n. I (1992); n. 5 (1992). Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/revistas/A_carta.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SOUZA, Edilson de. Os sinais da educação integral (1960). *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 27-40, fev. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17934>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SOUZA, P. R. Falsidades federais. *Folha de São Paulo*, 28 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po2810201025.htm>> [Consulta: 10 de fev. de 2014]. Acesso em: 04 dez. 2017.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.) *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

TAVARES, M. das G. M.; ALBUQUERQUE, M. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: ênfases e tendências. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 19, p. 233-258, 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/112>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

TCU, *Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação*. Exercício de 2014. Relatoria: BRUNO DANTAS Ministro. Brasília, 2015.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2005.

TONEGUTTI, C.; MARTINEZ, M. *A universidade nova, o Reuni e a queda da universidade pública*, 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto209.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

TRAINA-CHACON, José Marcelo; CALDERON, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, UNAM-IISUE/ Universia, v. VI, n 17, 2015, p. 78-100. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.004>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

UMA ESCOLA do tamanho do Brasil. Partido dos Trabalhadores, São Paulo, Comitê Lula Presidente, 2002. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/uma_escoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

ZANCAN, G. Análise da avaliação da Capes. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 360, maio 1997.