

LA REFORMA UNIVERSITARIA BRASILEÑA DE 1968

JOSÉ CARLOS
ROTHEN*

Resumen

El artículo versa sobre la reforma universitaria Brasileña del año 1968. Discute la siguiente hipótesis: la acción del Consejo Federal de Educación, un consejo técnico de la burocracia estatal, tuvo relevante influencia en la elaboración de la legislación que fundamenta la reforma. Partiendo de la constatación de que los consejeros vinculados al Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos se valieron de la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos* para divulgar sus posiciones, se presenta la concepción de universidad dominante en el Consejo mediante el estudio de las ideas expresadas en la citada revista.

Palabras Clave: Universidad, reforma universitaria, educación superior, Brasil.

* Correo e:
jcrothen@bol.com.br
Ingreso: 27/04/05
Aprobación: 27/01/06

Abstract

This article talks about the 1968 university reform in Brazil. The paper deals with the following hypothesis: the action of the Federal Education Council, technical bureau of the State bureaucracy, had a significant influence on the elaboration of laws basis of the reform. Taking confirmation that council members linked to the National Institute for Pedagogical Studies used the *Brazilian Pedagogical Studies Magazine* to disseminate their positions as starting point, the dominant idea of university in the Council is presented through the study of ideas expressed in the above mentioned magazine.

Key words: University, university reform, higher education, Brazil.

En el Brasil de 1968, en el auge de una dictadura militar, se promulga la legislación que replantea la educación superior. Las concepciones de universidad implícitas en esa legislación aún están presentes, en buena medida, tanto en la organización del sistema universitario brasileño como en la visión de muchos intelectuales y entidades de la sociedad civil que elaboran propuestas para la educación brasileña.

Este artículo trata sobre la actuación del Consejo Federal de Educación –un consejo técnico vinculado al Ministerio de la Educación– durante la elaboración de esa legislación. El trabajo tiene como base la concepción de Foucault (1986) según la cual el ejercicio del poder ocurre en red y genera un saber. Se busca explicitar el movimiento interno del Consejo dentro de un régimen autoritario para ejercer el liderazgo intelectual de una reforma y al mismo tiempo identificar la visión paradigmática que orienta la producción de un saber sobre los modelos de universidad.

El estudio utiliza como fuente y objeto de estudio a la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), la cual en la década de 1960 es uno de los instrumentos utilizados por los miembros del Consejo Federal de Educación (CFE) para la divulgación de las concepciones por ellos defendidas. Se resalta que la RBEP, en este estudio, es al mismo tiempo fuente de investigación y objeto de estudio. Es fuente por suministrar los artículos y documentos que serán estudiados para identificar las concepciones que orientan el ejercicio en el Consejo en la elaboración de la legislación para la educación superior. Es objeto por ser uno de los instrumentos utilizados por parte del Consejo para instaurar su hegemonía política e intelectual en el campo educativo.

Los objetivos de este trabajo son: comprender las formas utilizadas por grupos insertados en órganos estatales para influir en la elaboración de la legislación educativa, identificar las concepciones dominantes de educación superior brasileña y contribuir para el conocimiento de la historia de la educación brasileña.

En el primer momento de este artículo se presentan los aspectos históricos de la constitución del Consejo, en el segundo el contexto político brasileño en la década de 1960, en el tercero las reivindicaciones sociales de una reforma universitaria, en el cuarto se discute la hipótesis de que el Consejo es uno de los foros de debates internos de los gobiernos militares y, en el último, se presenta la visión paradigmática del Consejo presente en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Consejos técnicos

En la segunda mitad del siglo XX la organización del sistema educativo brasileño ocurre mediante la elaboración de leyes orgánicas llamadas “Leyes de Directrices y Bases” (LDB). La primera LDB tiene su promulgación el año de 1961 y la segunda en 1996. Los procesos de discusión y aprobación de las LDB abarcaron largos periodos de tiempo. La de 1961 tuvo su discusión iniciada el año de 1947 y la de 1996 en 1988.

La LDB/1961 tiene su elaboración marcada por acalorado enfrentamiento entre dos grupos. De un lado estaban los liberales vinculados a la visión de la escuela nueva que defendían la escuela pública gratuita y laica; los principios adoptados por ese grupo fueron expresados en 1932 en el documento titulado *Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Escuela, Dirigido al Pueblo y al Gobierno*. Del otro lado los católicos defendían, entre otras ideas, el financiamiento de las escuelas privadas católicas por el Estado, sin que estas abandonaran su carácter confesional (Buffa, 1984). El resultado de este debate fue una ley en la cual se visaba conciliar las dos visiones contrarias de la educación. Esa conciliación, sumada al hecho de que el presidente João Goulart vetó varios artículos de la ley aprobada por el Congreso Nacional, generó un documento con diversas lagunas.

En los artículos 6° a 10° de la LDB/1961 se prevé la instalación de un consejo técnico, el Consejo Federal de Educación (CFE), ca-

lificado para deliberar, en colegiado, sobre el funcionamiento de establecimientos aislados de educación superior, el reconocimiento de universidades y sus estatutos; la promoción, a su criterio, de investigaciones en los establecimientos educativos, decidir sobre los recursos implantados por profesores y opinar sobre diversos temas educativos.

En el Brasil, la idea de instalar un consejo técnico responsable por la educación se remonta al siglo XIX, cuando en 1846 es elaborada la propuesta, no implantada, del Consejo General de Instrucción Pública. Según la investigación de Marília Martins Coelho (1982: 15):

Antes del Consejo Federal de Educación, otros órganos existieron con funciones semejantes tales como: el *Consejo Director de Instrucción Primaria y Secundaria*, reestructurado por el Decreto 981 del 8 de noviembre de 1890; el *Consejo de Instrucción Superior*, creado por el Decreto 1.232-G del 02 de enero de 1891; el *Consejo Superior de Educación*, creado por el Decreto 8.659 del 05 de abril de 1911 y replanteado el 18 de marzo de 1915; el *Consejo Nacional de Instrucción*, creado por la Ley 4.632 de 06 de enero de 1923; el *Consejo Nacional de Educación*, creado por el Decreto no 16,782-A del 13 de enero de 1925, y el *Consejo Nacional de Educación*, instituido el 11 de abril de 1931 por el Decreto 19.850 (Subrayado en el original).

La implantación de un consejo técnico se fundamenta en la visión de que las políticas públicas —en el caso de este estudio, las educativas— deben ser implantadas por técnicos exentos de intereses políticos y en la concepción de que el gobierno central debería tener el control de la educación. May Guimarães Ferreira (1990) y Marília Araújo Lima Pimentel (1991), tomando el pensamiento autoritario de Oliveira Vianna, ideólogo del

*Estado Novo*¹, como llave de interpretación, comprenden que a través de la implantación de consejos, el Estado se sobrepone a la participación de la sociedad en las decisiones sobre las políticas públicas.

El contexto político brasileño: El golpe de 1964

En el contexto de la Guerra Fría, el 31 de marzo de 1964, con un golpe de estado, los militares brasileños implantan una dictadura. A partir de la “Revolución de 1964” —como el movimiento es nombrado por los golpistas— es hegemónica la idea de que Brasil se convertiría en un país potencia a través de la planificación estatal de la economía, la asociación sin restricciones con el capital internacional, la rápida implantación de industrias de exportación y la conciliación a través de la fuerza de las clases sociales (Ianni, 1978). Cuando se da el golpe de 1964 los militares encontraron:

... un sistema jurídico-administrativo consolidado, en lo que se refiere a la educación. Ese sistema no representaba un problema para el gobierno militar. Tanto la Reforma Universitaria realizada en 1968 (sobre la organización de la educación superior) como la Reforma de la Educación del ciclo básico, a partir de 1971, mantuvieron esa estructura, valiéndose plenamente de ella para alcanzar sus objetivos (Martins, 2000: 68).

Frente al hecho de que el Consejo Federal de Educación (CFE) no se había extinguido se pregunta: ¿cuál era su vinculación con el régimen militar? ¿Por qué los militares no ven su actuación como peligrosa para el régimen? En el momento en que ocurre el golpe de 1964 muchos intelectuales lo consideran como un

¹ El *Estado Novo* comprende los años 1937 a 1945, donde el presidente Getúlio Vargas implanta una organización fascista del Estado brasileño.

momento de reordenamiento del país, que en breve volvería a la normalidad. Valnir Chagas, uno de los consejeros más activos en la década de 1960, relata su posición:

Yo mismo nunca usé la palabra Revolución, esperé que se diese y no se dio. Y, entonces yo sólo conviví con ella. Para hablar sinceramente, no creí en la misma, en ningún momento, pero, creo que había que hacer lo posible. Mi generación sólo tuvo de libertad real los años de gobierno de Juscelino Kubitschek, desde que nació. Si fuésemos a esperar, no haríamos nada, y aún así JK fue de cierto modo autoritario, hizo Brasilia 'a la fuerza'. De modo que vivimos el Brasil como es, si fuéramos a esperar un Brasil *comme il faut* nunca haríamos nada. ¿Usted sabe lo que es trabajar en términos de la escuela única, en una ley de los setenta, durante el gobierno de Médici? (Buffa y Nosella, 1991: 163).

La no identificación, en aquel momento, de que se trataba de un golpe de Estado, o de una posible adhesión incondicional o, incluso, la postura de hacer lo que fuera posible, permitieron que no se dismantelara al CFE durante el régimen militar y aumentara sus atribuciones.

Cuatro acontecimientos después del golpe de 1964 son destacados para comprender la relación del gobierno militar con el CFE. El primero es el convenio, en junio de 1964, entre la Unión y los Estados, planeado por el Consejo antes del golpe (Huerta, 1975: 190-1).

La segunda es que la mayoría de los consejeros nombrados por el presidente depuesto en marzo de 1964, João Goulart, asume normalmente sus funciones en el CFE. La tercera es

la sustitución de consejeros inmediatamente después del golpe de Estado; Maria Auxiliadora Nicolato (1986: 130-2) cita decretos del año 1964 separando a cuatro consejeros por decisión del presidente de la República, uno de ellos atendiendo a la solicitud de un consejero de separación definitiva, y dos, con licencia. La cuarta fue la postura pasiva del CFE frente a las intervenciones de los militares en las universidades, con la alegación de que no sería de su alzada posicionarse frente a hechos subversivos o policiales (Pimentel, 1991: 75-6). Es importante destacar que durante este periodo la conservación del cargo de consejero estaba íntimamente vinculada con una postura que no amenazara al régimen militar, esto es evidente en el caso de la exoneración de Durmeval Trigueiro en 1969, así descrita por Pimentel (1991: 151):

La dedicación de Durmeval a la educación superior y su autonomía de pensamiento lo condujeron a votar contra la introducción de la disciplina Educación Moral y Cívica en los currículos escolares, siendo la única voz en levantarse y votar en contra, delante de la presencia de militares uniformados, en el CFE. Inmediatamente después, M. Trigueiro que había sido nombrado para el CFE por Decreto del 19 de marzo de 1964, fue apartado de su cargo en 1969, cuando simultáneamente, fue jubilado de sus funciones públicas como profesor titular de la UFRJ y Técnico de Educación del MEC, por Decreto de agosto de 1969².

La firma de los primeros convenios, inmediatamente después del golpe, y la dimisión de algunos consejeros indica que los militares estaban dispuestos a utilizar la estructura y la

² En *Documenta* 105, publicación oficial del Consejo, se publica la separación de Durmeval Trigueiro, sin informar al lector si es a través de un decreto o de una resolución. En la publicación se observa que la Junta Militar, que gobernaba Brasil en el periodo, utiliza como respaldo legal el Acto Institucional número 12 para concederle la dispensa. A pesar de utilizar la expresión conceder, la secuencia de los hechos indica que fue realmente retirado. El acto de separación de Trigueiro fue el único que utilizó como respaldo legal un acto institucional. Los golpistas, autodenominados revolucionarios, asumen la prerrogativa de ejercieron el poder constituyente mediante actos institucionales, estos son los instrumentos jurídicos que fundamentaron las acciones de los gobiernos militares.

producción normativa del CFE, y al mismo tiempo estaban dispuestos a excluir del CFE a los consejeros que representaran una amenaza para el régimen militar. La pasividad del CFE frente a las intervenciones indica, como mínimo, su disposición en no colocarse contra el gobierno instaurado.

Las reivindicaciones de la sociedad para una reforma universitaria

El año de 1968 el Ejecutivo elabora la legislación que reforma la educación superior como uno todo y la encamina al Legislativo para que, en el plazo de 30 días, sea discutida y votada. Esta reforma fue precedida por la reestructuración de las universidades federales, apoyadas sobre todo en los Decretos Ley números 53/66 y 252/67, elaborados por el CFE, en atención al “Aviso Ministerial” del entonces Ministro de la Educación Raymundo Moniz Aragón (Nicolato, 1986: 135-6). Esas acciones legislativas son respuestas a dos movimientos sociales relacionados: la reivindicación de la clase media por el acceso a la educación superior y al movimiento estudiantil que tenía como una de sus banderas la expansión de las plazas en el sistema universitario. A partir de ese punto se presentarán algunas consideraciones sobre esos movimientos sociales con el objetivo de contextualizar la elaboración de la legislación educativa en la década de 1960.

La clase media y la educación superior

Durante el siglo XX el desarrollo económico brasileño es condicionado por el pasaje de un modelo agro exportador hacia un modelo en el que se privilegia la instalación de industrias. El proceso de industrialización brasileño tuvo como subproducto la consolidación y el aumento de las diferencias sociales. Las personas que ejercen cargos de dirección, gerencia y autoridad mantienen salarios equivalentes a los pagados en los países del centro europeo (Singer, 1986: 232),

mientras que los otros trabajadores sufren una política de contención salarial, principalmente luego de 1964. Con este proceso se crearon, en la sociedad brasileña, dos grupos de trabajadores: los que son incluidos y los que son excluidos del mercado consumidor de bienes de lujo (Marini, 2000: 82).

El perfil de los que tienen los más altos patrones de renta, según Wilnès Henrique (1999: 99), es “vivir en la ciudad, ser hombre, tener una actividad urbana, ser empleador, tener 40 o más años de edad o tener 15 años o más de instrucción”. Inclusive, según la autora, se responsabiliza al trabajador por no poseer las características necesarias para su inserción en el mercado de trabajo generado por la industria. Se interpretaba que para disminuir las diferencias sociales bastaría con expandir el sector moderno de la industria y mejorar la escolarización de los trabajadores. Henrique apunta que esa interpretación es falsa, pues:

En esas circunstancias, la plena definición en el periodo posterior a 1964 de una estrategia de expansión basada en la profundización de la concentración de renta y en la difusión del crédito, garantizando el liderazgo de los sectores productores de bienes de consumo durables promoviendo la modernización salvaje de la agricultura, restringió las posibilidades de una integración más favorable del conjunto de trabajadores de las ciudades, y no sólo de aquel excedente de mano de obra que provenían del medio rural (Henrique, 2000: 69).

La falta de calificación de la mayor parte de la población brasileña implica que aquellos que tienen un grado escolar consiguen mejores resultados en la competencia entre los individuos en la búsqueda de las funciones que ofrecen una mejor rentabilidad. Tanto es así que en el periodo comprendido entre 1964 y 1968 aumentó significativamente la búsqueda por plazas en la educación superior (Cunha, 1991: 238-9). Por lo expuesto, el

simple proceso de escolarización/calificación de la sociedad no garantiza el fin de la gran diferenciación social.

En ese contexto, la solución que sólo tiene alcance individual –el aumento del grado de instrucción– se transforma en una reivindicación social, la exigencia de la expansión de la educación superior.

El movimiento estudiantil

A comienzos de la década de los sesenta, antes del golpe de 1964, la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE) realiza diversos seminarios que discuten la Reforma Universitaria. Maria de Lourdes Fávero (1998: 151) resume así las cuestiones discutidas por el movimiento estudiantil:

- a) autonomía de la universidad [...]; b) participación del cuerpo docente y el alumnado en la administración universitaria [...]; c) adopción del régimen de trabajo de tiempo completo para los docentes; d) ampliación de la oferta de plazas en las escuelas públicas; e) flexibilidad en la organización de los currículos y programas, de acuerdo con el desarrollo del país y ajustado a las particularidades regionales; f) extinción de la cátedra.

El régimen militar encuentra resistencia en las universidades y en el movimiento estudiantil, tanto que inmediatamente después del golpe militar se inician procesos de intervención y ocupación de las universidades. Después del golpe de 1964 la UNE asume las siguientes banderas: fin de los acuerdos MEC/USAID; revocación de la Ley Suplicy que extingue la UNE; gratuidad en la educación superior; aumento de las plazas (ver Fávero, 1998: 151).

La preocupación con las protestas estudiantiles llevó, en diciembre de 1967, a la instalación de una comisión –que es conocida por el nombre de su presidente, el Coronel Meira Mattos– con la función explícita de estudiar

y proponer directrices para la acción gubernamental frente a la crisis estudiantil (Fávero, 1977: 60). El informe final de la Comisión Meira Mattos dio mayor énfasis a la cuestión estudiantil y propuso, como forma de desmovilización del movimiento, la realización de una reforma universitaria (Germano, 1994: 127). La comisión Meira Mattos entendía que el problema de los excedentes de los procesos de selección era uno de los motivos que atraía el apoyo popular al movimiento estudiantil (Nicolato, 1986: 267). La comisión concluye que la reforma universitaria se hace urgente para que sean posibles el control del movimiento estudiantil y la expansión de la educación superior.

El año de 1968 está marcado por la intensificación de los movimientos de resistencia al régimen militar. “Prácticamente no hay una semana en la que no ocurra una marcha, una movilización, un acontecimiento de gran repercusión” (Germano, 1994: 115). La actuación intensa del movimiento estudiantil, teniendo como bandera la Reforma Universitaria, hizo que en junio de 1968 los militares instituyeran el Grupo de Trabajo para la reforma universitaria con el fin de elaborar la propuesta de la nueva legislación para la educación superior, “con la idea de hacer la reforma antes que otros la hagan” (Saviani, 1988: 86).

El Consejo Federal de Educación y el debate interno en el gobierno militar

Los estudios anteriores normalmente consideran que los trabajos de la Comisión Meira Mattos y del Grupo de Trabajo para la Reforma Universitaria (GTRU) son complementarios. Aquí se propone la hipótesis de que la instalación de ambos es producto de arreglos políticos diferentes. Los siguientes indicios refuerzan esa idea: 1) en la Comisión Meira Mattos no hay participación efectiva del Ministerio de Educación y Cultura, del Ministerio de Planificación y de Hacienda ni del Consejo Federal de

Educación, mientras que el GTRU es presidido por el Ministro de Educación y cuenta con representantes del Ministerio de Planificación y de Hacienda y del Consejo Federal de Educación. 2) La lectura de la primera parte del Informe Meira Mattos, destinada a relatar las actividades realizadas, transmite la impresión de que la Comisión se presenta como interventora del Ministerio de Educación; por su parte, según Florestan Fernandes (1979: 214) el informe del GTRU presenta un “análisis general de la situación de la educación superior” y ofrece un “repertorio de soluciones concretas”. 3) La Comisión Meira Mattos considera que uno de los motivos de la crisis de autoridad en las universidades es producto del hecho de que el Consejo Federal de Educación tenga, en ciertas situaciones, más poder que el presidente de la República. Por su parte, la propuesta de legislación del GTRU aumenta los poderes del Consejo.

La constatación de que la Comisión Meira Mattos y el GTRU son constituidos por arreglos políticos diferentes es relevante para la comprensión del movimiento interno del gobierno militar en la elaboración de las políticas públicas. El Consejo Federal de Educación, un órgano estatal, es uno de los foros internos del gobierno militar en el que se dieron los debates sobre el modelo de universidad a ser implantado en el Brasil. Para el análisis de las concepciones presentes en el debate interno del Consejo Federal de Educación, su historia será dividida en dos fases: la jurisprudencial y la legislativa.

Opción de legislar por jurisprudencia

El Consejo Federal de Educación (CFE) asume la posición, desde su instalación en 1962 hasta el final del año de 1966, de abstenerse de proponer normas legales para la educación. La opción de los consejeros consiste en proponer modelos educativos mediante la elaboración de doctrina y jurisprudencia al emitir un parecer técnico sobre los temas sometidos a su análisis. Esta fase es

nombrada, aquí, como jurisprudencial, pues el Consejo, en los pareceres referentes a la aprobación de los estatutos de las universidades, busca establecer un modelo de universidad a partir de sus reiteradas decisiones.

En el regimiento interno del CFE se prevén los siguientes instrumentos: pareceres, resoluciones, indicaciones y estudios especiales. Según la revista oficial del Consejo, *Documenta*:

Pareceres son proposiciones en las que las cámaras y las comisiones se pronuncian sobre la materia a ellas sometidas. Las *indicaciones* son de iniciativa de los propios consejeros y, en muchos casos, vienen acompañadas de propuestas de resoluciones. Las *resoluciones* aprobadas por el plenario del Consejo son actos de carácter normativo firmados por el presidente. Los *estudios especiales* no tienen carácter normativo, siendo iniciativa de los propios consejeros o solicitudes de las cámaras o del plenario a un consejero o a una comisión constituida por miembros del Consejo (*Documenta*, número 135, 1972: 310. *Apud* Ferreira, 1990: 127).

El relato del consejero Valnir Chagas, en testimonio a Buffa y Nosela, es revelador acerca de la posición de legislar mediante jurisprudencia. Él señala que su actuación en el CFE consistió en legislar por pareceres, aún cuando eso significara alterar la legislación en vigor. Él ejemplifica:

La única cosa buena que tenía en aquella ley [LDB/un 1961] era el artículo 18, del que hicimos uso y abuso. Era el “principio de flexibilidad”, y en nombre de la flexibilidad hacíamos de todo; por ejemplo, me acuerdo como interpretamos los artículos 16, 26 y 36. El artículo 16 decía que la escuela primaria tenía cuatro años lectivos. El artículo 26 decía que cabía al Consejo Provincial reconocer la escuela primaria, y el artículo 36 decía que, para ingresar a la secundaria era necesario realizar un examen de admisión en el que quedara evidenciada una satisfactoria edu-

cación primaria. Entonces, yo lo interpreté de la siguiente manera: si una persona hace cuatro años de escuela primaria de acuerdo al artículo 16, en un establecimiento reconocido de acuerdo al artículo 26, tiene satisfactoria educación primaria y no necesita el examen de admisión. Eso es un ardid, pero pasó (Buffa y Nosella, 1991: 131-2).

El Consejero Maurício Rocha y Silva, en un Estudio Especial presentado en el año de 1963 sobre la pertinencia del sistema de cátedra, defiende explícitamente que el CFE tiene la tarea de formular y alterar la legislación. En sus palabras:

No debemos limitarnos al limitado papel de burócratas buscando en estatutos y regimientos de las universidades o escuelas aisladas pequeños defectos que choquen con la Ley, sino que debemos adoctrinar, explicar, interpretar y buscar transmitir al público tales estudios o explicaciones para que puedan contribuir a la elaboración de la Reforma Universitaria Brasileña y, por lo tanto, es de nuestra alzada, casi diría suprema, analizar y buscar modificar toda la legislación brasileña que choque con el desarrollo de la educación y su elevación a los patrones internacionales función atribuida por el presidente de la República a este Consejo en el veto al artículo 75 de la Ley de Directrices y Bases (Silva, 1963: 153-4).

En esos testimonios se nota la conciencia de los consejeros de que la función del CFE trasciende la simple función de consultor jurídico. Existe la conciencia de que el papel del CFE es regular mediante las manifestaciones del Consejo que generan jurisprudencia.

Entre los años 1962 y 1966 los consejeros del CFE, en los pareceres sobre la aprobación de los estatutos de las universidades, discuten el modelo de universidad que será implantado en el Brasil. En la LDB/1961 se encuentran incontables lagunas que permitieron al CFE manifestar su posición sobre el modelo de uni-

versidad que debía ser adoptado (Nicolato, 1986: 68). Las lagunas de la LDB/1961 son, por un lado, originadas por el hecho, expuesto arriba, de que esa ley es fruto de la conciliación de las posiciones de las corrientes que participaron de su elaboración, y por el otro, por los vetos presidenciales que dejaron lagunas en la ley para que posteriormente se pudiera definir un modelo (Nicolato, 1986: 95).

Maria Auxiliadora Nicolato (1986), al presentar los pareceres de los consejeros en la fase aquí nombrada jurisprudencial, muestra que los principios directrices de la reforma de 1968 ya estaban siendo discutidos por el CFE. Entre ellos se destacan los siguientes temas: autonomía universitaria, institutos centrales, desarrollo de la investigación en la universidad, carácter indisoluble entre educación e investigación, ciclos básico y profesional, tiempo integral y la institución de la carrera de magisterio. Pero debemos destacar: primero, que a pesar de incontables discusiones ni fue eliminado el sistema de cátedras ni la plena instalación de departamentos a través de la jurisprudencia; segundo, que sólo hay una referencia a la institución del sistema hora de clase y ninguna directa sobre el sistema de créditos, principios fundamentales en la reforma de 1968.

La fase legislativa del CFE

La participación del Consejo Federal de Educación (CFE) en la formulación de la legislación para la educación superior se da en dos momentos: el primero, en la elaboración de los decretos ley 53/66 y 252/66 que replantean la estructura de las universidades federales; el segundo, en la efectiva participación en el Grupo de Trabajo para la Reforma Universitaria (GTRU) que elaboró anteproyectos de legislación que constituyeron al marco legal de la Reforma Universitaria. Abajo se presentará la participación del CFE en la elaboración de los decretos ley que replantearon las universidades federales.

El Ejecutivo, con el antojo de aumentar el control sobre las instituciones, solicita, mediante

un “Aviso Ministerial”, que el CFE elabore el “anteproyecto de Ley que promueva la reestructuración de las universidades federales” (Nicolato, 1986: 135). Dos días después del Aviso, el Consejo aprueba el parecer/indicación 442/66, elaborado por Valnir Chagas. En este parecer/indicación se presenta la propuesta de un anteproyecto de ley que, con pequeñas alteraciones de redacción, será el Decreto Ley 53/66. Nicolato (1986: 135-6) interpreta que Valnir Chagas pudo elaborar la Indicación en tan reducido intervalo de tiempo por el simple hecho de que sólo sistematizó los debates que se venían dando en el Consejo durante el periodo de 1962 a 1966.

La estructura del Decreto Ley 53/66 es coherente con la postura del CFE de no pretender regular en detalle la organización de las universidades, pues sólo establece la doctrina de la organización de las universidades federales. Según Nicolato (1986), la primera propuesta de reestructuración presentada al CFE, la de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), no atendía a los principios expresados en el citado Decreto Ley. Frente a este hecho, el gobierno solicitó la elaboración de nuevo anteproyecto de Ley que obligara la reformulación de las universidades federales. Para esto se nombró una comisión de consejeros. La propuesta de la comisión, que será a la base del Decreto Ley 252/67, se constituye en un proyecto regulador. En la lectura del citado Decreto Ley se percibe que son regulados los principales puntos sobre los cuales el CFE ya había creado jurisprudencia o se había detenido en largos debates.

Además de que los anteproyectos atendían a la solicitud del Ejecutivo, es relevante notar que consejeros destacados en la lucha por la autonomía universitaria y defensores de la idea de que la reforma universitaria debería darse a partir de las universidades, alteraron su posición y defendieron la reforma universitaria mediante su propia legislación. Ese es el caso del consejero Newton Sucupira (1968), que defiende la elaboración de los referidos Decretos Ley, alegando que las uni-

versidades brasileñas no atendían las necesidades de desarrollo del país, en el “II Seminario sobre Asuntos Universitarios” promovido por el CFE para dirimir dudas sobre la legislación.

La divulgación del debate al interior del gobierno

La reconstrucción del debate que se dio en el Consejo Federal de Educación utilizará como fuente y objeto a la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), pues esta revista fue utilizada por los consejeros, con alguna vinculación con los seguidores de la escuela nueva, con el objetivo de ejercer el liderazgo intelectual y moral en la implantación de políticas públicas para la educación superior.

La importancia atribuida a la revista por los consejeros en cuanto a la divulgación de sus ideas permite utilizarla como fuente para la identificación de las concepciones que influyeron en la elaboración de la legislación de educación superior en la década de los sesenta que determinó el modelo de universidad brasileña.

La RBEP aparece en el año de 1944, editada por el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP). El instituto es un órgano estatal vinculado al Ministerio de Educación que tiene la atribución de documentar, difundir y producir conocimientos educativos. A pesar de su vinculación institucional con el ministerio, en buena parte de su historia el INEP mantiene cierta autonomía del Estado y es dirigida por integrantes del grupo de educadores llamado *escolanovistas*.

En la lectura de los textos de los consejeros publicados en la RBEP se tuvo la preocupación de identificar los siguientes aspectos: a) las referencias paradigmáticas que guiaron el saber producido por los consejeros; b) los modelos y reglas adoptados para la construcción del conocimiento de la realidad; c) los problemas considerados legítimos y; d) los principios básicos: los no polemizados y aquellos con relación a los cuales se recoge el consenso.

Las referencias paradigmáticas

En la investigación que fundamenta este trabajo se identificó que los consejeros que publicaban en la RBEP a menudo citaban el artículo “Misión de la universidad”, de José Ortega y Gasset, y el libro de *The uses of the university*, de Clark Kerr. Esas dos obras son comprendidas aquí como obras paradigmáticas, pues, además de no ser común en los textos publicados en la RBEP la cita de obras referidas, muchas de las ideas defendidas por Ortega y Gasset y por Kerr están presentes en la fundamentación de los artículos de los consejeros. Otra referencia paradigmática es el modelo organizacional de la Universidad de Brasilia (UnB), que frecuentemente era citado como el modelo de universidad a ser seguido.

Los problemas considerados legítimos

En los textos paradigmáticos se encontraron las cuestiones fundamentales para el debate de la reforma. Ortega y Gasset (1994) señala que la cuestión es identificar la misión de la universidad. Kerr (1982) considera que el problema a resolver es la conciliación entre el carácter elitista de la universidad y la igualdad de oportunidades. En las materias publicadas por los consejeros se abordan estas cuestiones: la definición del modelo de universidad que atienda al desarrollo del país; la definición del tipo de formación de profesional que atienda a la industria; la relación entre el Estado y la universidad; y la demarcación del nivel académico dentro del que se debe dar la investigación.

La reivindicación de la expansión de la educación superior es considerada por los consejeros como un falso problema. Su solución resultaría en una expansión desordenada del sistema y, principalmente, en la reproducción de un modelo de universidad que ya no atendería a las necesidades del país. La verdadera cuestión sería

cómo controlar la expansión de la educación superior.

Los principios básicos: los no polemizados

En esta sección se presentarán los principios que eran consenso entre los consejeros que publicaban en la RBEP entre los años de 1962 y 1971.

La autonomía universitaria y el Estado

La discusión sobre la “autonomía universitaria” está marcada por el debate de la relación entre el Estado y la universidad así como por la definición de su misión. Los consejeros Valmir Chagas (1966) y Anísio Teixeira (1967) señalan que la universidad es dependiente del Estado, tanto por ser mantenida por él como porque su dinámica es regulada por medio de leyes. El consejero Newton Sucupira (1962b), en el *Parecer* “Límites y Amplitudes de la Autonomía Universitaria”, entiende que la autonomía sólo puede ser definida si se comprende la misión de la universidad. Él presenta dos posibilidades de misión: 1) la universidad es un establecimiento del Estado para la formación de profesionales; 2) la misión de la universidad es la de la estricta investigación de la verdad y de la realización de los valores culturales.

Anísio Teixeira, en su testimonio a la Comisión Parlamentaria de Investigación (CPI) sobre la educación superior de 1968, afirma que la misión de la universidad consiste en atender a las necesidades sociales y no a las individuales. Durmeval Trigueiro (1967a) señala que las necesidades sociales son aquellas que están vinculadas al desarrollo del país.

Los consejeros asumen la posición de que la misión de la universidad es la de realizar la pura investigación de la verdad, estar al servicio de la cultura y atender las exigencias del desarrollo. Para cumplir su triple misión, la universidad no es totalmente autónoma ni totalmente heterónoma.

Universidades, facultades profesionales y el ciclo básico

Los consejeros que publicaron en la RBEP comprendían que un error de la tradición universitaria brasileña fue haberse organizado en torno a las facultades profesionales. Newton Sucupira (1968) concede que en su origen las facultades profesionales atendían a las demandas de la sociedad, pero que con la industrialización ellas se hicieron anacrónicas. El fundamento de la crítica a las facultades aisladas es que ellas no consiguen cumplir la misión de la educación superior. Las facultades profesionales formarían sólo técnicos sin realmente ofrecer educación superior.

El error fundamental de las facultades profesionales, según los consejeros, se repite en la organización de las universidades, que no pasarían de una confederación de facultades aisladas. La solución sería la implantación de un ciclo básico común a todos los estudiantes, de esta forma el profesor y el estudiante no pertenecerían a una facultad o a un curso, sino a la universidad.

La idea de un ciclo básico se basa en la concepción de que la precoz especialización del estudiante no sería saludable para su formación científica y cultural. Además, la implantación del ciclo básico disminuiría la presión para el aumento de plazas en los cursos de mayor reconocimiento social, pues el estudiante ingresaría a la universidad y no al curso, siendo que la elección solamente se haría después de concluido el ciclo básico.

Anísio Teixeira (1968) afirma que el ciclo básico permitiría la selección de los mejores estudiantes para que continúen los estudios en las carreras largas. En el mismo sentido, Valnir Chagas (1962a), en el *Parecer* número 58, al discutir los exámenes de selección, presenta el Ciclo Básico como una de las etapas de selección. Valnir Chagas añade que el Ciclo Básico permite la racionalización de los recursos aplicados a la educación.

La sustitución del sistema de cátedras por el sistema departamental

La discusión de la sustitución del sistema de cátedras por el departamental fue uno de los puntos en torno al cual hubo mayor polémica en el CFE. A pesar de que en la RBEP se publicó el debate en torno al concepto de “cátedra”, la posición predominante de los consejeros que más publicaron en la revista es en defensa del sistema departamental. Dos tipos de argumentos fueron utilizados en defensa de la sustitución: el relativo a los aspectos de la organización académica y el referente a la expansión de plazas

La crítica académica al sistema de cátedra consiste en que en ese sistema la organización de la educación universitaria ocurre en torno a los intereses del profesor catedrático, lo que haría inviable la unidad orgánica de la universidad. El consejero Maurício Rocha y Silva (1962) señala que la estructuración de los cursos basados en la figura del profesor catedrático es autoritaria.

Newton Sucupira (1968) entendía que la adopción del sistema departamental viabilizaría la vida universitaria, pues dado que las disciplinas son ofrecidas por los departamentos a toda la universidad, los estudiantes de carreras diferentes podrían obtener créditos juntos. Esta posibilidad permitiría la absorción de un número mayor de estudiantes y así se tendría un incremento en el número de plazas universitarias sin el aumento de la inversión.

Los recursos limitados y el control de la expansión

Una de las conclusiones de la Comisión Meira Mattos es que la LDB concedió amplias atribuciones al CFE, dándole más poder que al presidente de la República, causando una crisis de autoridad. El cuestionamiento de la comisión sobre la actuación del CFE sintetiza una de las cuestiones que el CFE, a pesar de formular una respuesta, no considera como un problema legítimo.

Maurício Rocha y Silva (1966) afirma que la LDB/1961 ya poseía los gérmenes de la reforma universitaria, tanto en lo que está explícito, como aquello en lo que es omisa. Cabría a las universidades formular sus propuestas de reglamento interno y al CFE el análisis, la crítica y la aprobación de las propuestas. El consejero Durmeval Trigueiro (1967b) afirma que la expansión universitaria no podría ser rápida para no aumentar la mediocridad de la educación. Defiende que la expansión se debe dar a partir de las universidades ya existentes, pues esas podrían tener una expansión consistente. Se hace necesario controlar la expansión de las instituciones, pues su simple crecimiento no crearía las condiciones de una verdadera reforma universitaria, pero expandiría lo que debe ser reformado. Durmeval Trigueiro (1967b) señala que ofrecer una educación de baja calidad es peor que no ofrecer educación alguna. En otras palabras, la expansión de la educación superior, al resolver la cuestión de la cantidad de educación ofrecida, agravaría el problema de la calidad de la educación.

Los criterios para la expansión de la educación superior deberían atender a las demandas de educación del país y no a las individuales (Teixeira, 1968). La demanda de educación del país se relaciona con las necesidades de su desarrollo económico. En la visión de los consejeros, la vinculación de la educación al desarrollo económico no implica que la simple implantación de una nueva universidad pueda desarrollar una región. Es el grado de desarrollo regional el que indica la necesidad o no de la instalación de una nueva escuela (Trigueiro, 1966). La atención de las reivindicaciones por el aumento de las plazas podría generar una distorsión en el mercado de trabajo, es decir, formar más profesionales de los que puedan ser absorbidos (Teixeira, 1968).

Los consejeros comprendían que los recursos para el financiamiento de la educación eran limitados comparados con las necesidades educativas del país. La solución sería racionalizar las inversiones. Durmeval Trigueiro (1966) defiende

que los recursos asignados a la educación no deben aplicarse sin previa planificación. Valnir Chagas (1966), en el *Parecer/Indicación* 442/66, al presentar la propuesta de legislación que se convertirá en el Decreto Ley 53/66, defiende que la racionalización de los recursos humanos y materiales permitiría la superación de la escasez de medios para la expansión de la educación.

El posgrado

El debate sobre la vinculación entre educación e investigación inicialmente se refiere al local en el que se debe llevar a cabo la investigación: en los institutos o en las facultades. El debate se divulga con la publicación de *pareceres* que tratan sobre la “investigación científica de los currículos normales de los institutos de educación”, suscritos respectivamente por Valnir Chagas, Maurício Rocha y Silva y Newton Sucupira.

Maurício Rocha y Silva (1962) y Newton Sucupira (1962a) enfatizan que la separación entre la formación técnica y la realización de investigaciones es fruto de una realidad en la cual el conocimiento, la ciencia y la técnica son recibidos de otros países. En un contexto en el que es necesaria la producción de tecnologías que resuelvan los problemas nacionales, la separación entre la educación y la investigación no es aceptable. Maurício Rocha y Silva (1962) afirma que, aún no siendo deseable que todos los profesionales sean científicos, es necesario que sean iniciados en el método científico y propone que durante el curso los estudiantes produzcan investigación científica, sin perjuicio de las clases.

Valnir Chagas (1962b) no considera pertinente la introducción de la investigación científica en la graduación, pues al estudiante le falta madurez. No niega la importancia de que el alumno desarrolle conocimientos sobre el método científico, pero esa introducción no es la realización de la investigación propiamente dicho. Él distingue la investigación medio y la investigación fin, la primera es un instrumento didáctico y la segunda la producción de nuevo conocimiento.

La investigación fin debería desarrollarse en los cursos de posgrado.

La posición de Chagas se hace predominante en el CFE. En 1965, en el parecer en el que se presenta la “definición de los cursos de postgrado”, Newton Sucupira (1965) plantea que la investigación de alto nivel debe llevarse a cabo en los cursos de posgrado. El consejero sostiene que eso no significaría transferir al posgrado toda la responsabilidad de la investigación, pero sí que se debe dar una graduación de la investigación del ciclo básico al posgrado. El posgrado tendría la función tanto de producir la ciencia necesaria para el país como la de formar tecnólogos para la industria y profesores para la educación universitaria.

La separación de tareas entre graduación y posgrado, en la visión de los consejeros, no implica la separación entre la educación y la investigación. Anísio Teixeira (1968) afirma que la vinculación entre la educación y la investigación ocurre cuando la universidad produce la cultura que será enseñada.

Al discutir el *Plan de Reestructuración de la Universidad de Río de Janeiro*, Anísio Teixeira (1968) asume la distinción de Valnir Chagas entre investigación medio e investigación fin. La verdadera integración entre la educación y la investigación solamente ocurriría en los cursos de posgrado. La discusión de Anísio Teixeira (1969) sobre la formación de profesores es ejemplo de la concepción adoptada sobre el posgrado. Teixeira divide el proceso de formación de profesores en dos partes: la primera, la de los que están actuando; la segunda se refiere a la formación de las élites intelectuales.

Es importante destacar que Anísio Teixeira discute sobre cómo se haría la formación de profesores y no la relación entre graduación y posgrado como un todo. Queda claro en ese análisis que en la época se entendía que el posgrado sería responsable tanto por el liderazgo intelectual del país como por la producción científica. Así, no se concibe conexión entre la formación de profesionales y la producción científica.

Pirámide educativa y término de los estudios

El diseño del sistema educativo elaborado por los consejeros presenta la división del sistema en varios niveles. Esta propuesta parte de la presuposición de que la educación debe estar vinculada al trabajo y, al mismo tiempo, a la formación cultural. En todos los niveles se debe ofrecer una educación cultural y que el ingreso en el mundo del trabajo sea posible en cualquier momento que los estudios sean interrumpidos.

Valnir Chagas (1968) critica el modelo educativo de su época por dividir las funciones entre los diversos niveles de la educación: en la educación primaria se da la formación cultural, en la educación superior se ofrece la formación profesional y en el bachillerato, que se caracteriza por ser un grado intermediario, asume una triple función: formación general, educación para el trabajo y preparación para la educación superior. En la concepción de Valnir Chagas, el bachillerato y la educación superior deberían ser de formación general y educación para el trabajo, así el bachillerato dejaría de ser preparatorio para la educación superior. El consejero justifica: la formación académica precoz es perjudicial para el adolescente; con su propuesta tendríamos la implantación de una escuela única.

Anísio Teixeira también propone que la educación a partir del bachillerato sea de formación general y para el trabajo. Adoptando la concepción de que ni todos cursarán carreras de larga duración, propone la siguiente división para la educación superior:

- a) Nivel de educación general académica o de educación propedéutica, las carreras profesionales largas, o de entrenamiento profesional para carreras cortas (diplomado);
- b) Nivel profesional de carrera larga o nivel académico de especialización (licenciatura);
- c) Nivel de doctorado o de perfeccionamiento profesional o académico (Ph.D);
- d) Nivel de posdoctorado o de reentrenamiento de profesionales de carreras largas (Teixeira, 1967: 61).

En la propuesta de los consejeros la educación superior es dividida en tres niveles: 1) el ciclo básico; 2) la formación profesional: carreras de corta duración y de larga duración; 3) el posgrado: *lato sensu y stricto sensu*. En los cursos de larga duración el alumno inicialmente cursaría primero el ciclo básico y a continuación el profesionalizante; en los de corta duración cursaría concomitantemente el ciclo básico y el profesionalizante. La división de los cursos en niveles atendería a las necesidades de alguna educación superior y a la formación de profesionales con diversos niveles de calificación.

La propuesta de los consejeros, publicada en la RBEP, de establecer una pirámide de los cursos de la educación superior se extiende a las instituciones. Durmeval Trigueiro (1965), al analizar la falta de recursos para la educación, defiende que las instituciones con condiciones para el desarrollo de la investigación deben ser las escogidas para recibir las inversiones gubernamentales.

Los principios básicos: aquellos en los que el CFE busca el consenso

En esta sección se presentan las concepciones que marcan las divergencias entre los consejeros y/o principios que ellos polemizan. En la primera parte se exponen los términos de la cuestión entre el principio de la selectividad de la educación superior y la creación de un sistema universitario dual. En la segunda parte se expone el debate sobre la necesidad de un impacto externo a la universidad, y de que tipo debe ser. Como hilo conductor de esta sección se discute la hipótesis propuesta anteriormente de que, en el periodo 1966–1968, los consejeros que publican en la RBEP se dividen en dos subgrupos.

Selectividad y oportunidad para todos

Los consejeros parten de la presuposición de que el sistema universitario es selectivo. La divergen-

cia consiste en la cuestión de saber en qué nivel se hará la selección y el papel del Estado en el proceso selectivo.

En 1962, en el *Parecer* que trata sobre “La admisión a la universidad y la Ley de Directrices y Bases”, Valmir Chagas (1962a) defendía que la educación superior debe ser ofrecida a los “mejor dotados”, con el objetivo de formar una élite cultural, científica e intelectual del país y que la selección de los mejores candidatos a la universidad debería ocurrir durante toda la educación superior. La fase de la selectividad, que tendría la función exclusiva de limitar el acceso a la educación superior al número de plazas ofrecidas, sería sólo la primera fase, a la que seguirían otras durante todo el curso.

En 1967 en el *Parecer* titulado “Continuidad y término del proceso de escolarización”, Valmir Chagas (1968) amplía su concepción de selección de los más dotados presentando la visión de que debería ser definida la cantidad de plazas necesaria para la formación de la élite intelectual de un país. Al comparar la pirámide educativa de Estados Unidos, Gran Bretaña y la Unión Soviética concluye que la mayoría de los que son escolarizados no llega a la universidad y que la mayoría de los que ingresan en la educación superior no la completa. De esta constatación infiere que debe establecerse un límite de estudiantes para la educación superior.

La definición de un número de estudiantes a ser atendidos por la universidad acarrea el problema de controlar la presión social por el aumento de plazas en la educación superior o, en los términos de Chagas (1968), impedir que los “no dotados” presionen para obtener una educación superior completa. La primera solución propuesta es que el bachillerato tenga término, es decir, que permita a los estudiantes ingresar en el mercado de trabajo en cualquier momento; propone la creación de condiciones para que muchos dejen de anhelar la educación superior, debiendo continuar los estudios después del bachillerato sólo aquellos que tengan condiciones culturales. La segunda solución presentada es la idea de que la selección ocurra

durante toda la educación superior. La tercera solución es crear facultades técnicas que ofrecerían cursos post-medio de corta duración.

Chagas (1968) destaca la posibilidad de que su propuesta reedite en la educación superior el dualismo existente en el bachillerato. Para superar esa dificultad, propone que al estudiante de las facultades técnicas se le permita continuar sus estudios en los cursos largos, con el aprovechamiento de los créditos cursados, y que los estudiantes de reconocido ingenio sean estimulados a que cursen los cursos de larga duración.

Anísio Teixeira (1967), a pesar de concordar con la idea de cursos de corta duración y que la educación superior es por naturaleza selectiva, no está de acuerdo en que la educación superior esté destinada a los “dotados”. Critica la política que determina el número de candidatos que tendrán acceso a la educación superior según las plazas definidas por la universidad. Entiende que se deben limitar las plazas por curso. Limitar el número de plazas por curso no significa contener el acceso de los estudiantes a la universidad. Propone que el candidato debe indicar más de una opción entre los cursos ofrecidos. Coherente con la visión de que la educación superior debe ofrecer oportunidad a todos, defiende que los estudiantes deben ser clasificados en tres grupos: los que ingresarían en los cursos de mayor exigencia y velocidad; los que ingresarían en los cursos regulares; y los que ingresarían en cursos de nivelación.

Sin hacer referencia a Valnir Chagas, Teixeira (1968) repudia la idea de la auto-exclusión por parte del estudiante. Al contrario, la universidad debe atraer a todos los que son capaces. La posición de Teixeira (1967) con relación a la selección se aproxima de la de Chagas solamente en lo referente a la selección de los candidatos al posgrado.

Retomando la hipótesis de que en el periodo entre 1966 y 1968 los consejeros que publican en la RBEP se dividen en dos subgrupos, es posible afirmar que con relación a la selectividad para la

educación superior los consejeros están divididos entre aquellos que defienden que la educación superior es sólo para los “más dotados” y aquellos que defienden que es para todos.

Impacto externo

Los consejeros asumen la presuposición de que la universidad es al mismo tiempo autónoma y heterónoma, es decir, que las decisiones de su organización interna deben conciliar la motivación interna con la externa. Los consejeros concordaban en que para la realización de la reforma de la universidad era necesario el impacto externo proveniente del Estado. La divergencia que dividió a los consejeros en dos subgrupos consistió en la definición de la magnitud de ese impacto. Newton Sucupira y Valnir Chagas entendían que el impacto debería darse mediante la promulgación de una legislación, y Durmeval Trigueiro mediante la negociación de financiamiento de los proyectos de la universidad.

Los argumentos en favor de la reforma universitaria mediante legislación consistían básicamente en la afirmación de la necesidad de imponer unidad a la universidad, respetándose su diversidad (Chagas, 1966), y de que en las universidades la reforma enfrentaba obstáculos que impedían su realización (Sucupira, 1968).

Trigueiro (1967a) critica la postura legisladora por comprender que la universidad no es una ley sino una *praxis*. Teixeira (1968), a pesar de conceder que los decretos 53/66 y 252/67 reprodujeron el modelo adoptado por la UnB, refuerza la idea de que la universidad es una *praxis*, al destacar el hecho de que los cursos de medicina hayan realizado la reforma universitaria internamente.

Sucupira (1968) y Chagas (1966) concuerdan en que la universidad es una *praxis* y no una ley, pero se defienden de la crítica afirmando que los decretos ley no legislaban en el vacío, sino que sólo reflejaban una *praxis* ya presente en el interior de las universidades.

Negando que el impacto externo debiera darse mediante legislación, Trigueiro proponía que este impacto fuera realizado por medio de la negociación del financiamiento de proyectos entre el Estado y las universidades. Por tanto, defendía que las universidades fueran transformadas en fundaciones, lo que permitiría el mantenimiento de su autonomía, y que sólo los proyectos de interés nacional serían financiados por el Estado (Trigueiro, 1966; 1967a). En el artículo titulado “Gobierno de la universidad”, Trigueiro (1967a) propone la creación de un sistema de subvenciones, es decir, la creación de una comisión de subvenciones que elaboraría el *Plan Nacional de Educación superior* vinculado al *Plan de Desarrollo* del país. Las fundaciones universitarias recibirían la subvención del Estado de las actividades que coincidieran con las del *Plan Nacional*.

Consideraciones finales

El Consejo Federal de Educación (CFE), en el periodo comprendido desde su instalación en 1962 y la promulgación de la legislación de la Reforma Universitaria de 1968, actuó en los vericuetos del régimen militar para definir el modelo de universidad que sería adoptado en Brasil. La habilidad política de los consejeros permite que ellos, en un primer momento, influyeran en la definición del modelo de universidad brasileña a

partir de la creación de una jurisprudencia educativa, y en un segundo momento a que participen directamente en la elaboración de su legislación, con lo que atiendan las necesidades del gobierno militar de formular una legislación en respuesta a los movimientos sociales de la época.

El modelo de universidad diseñado con la legislación de 1968 parte de una concepción elitista, es decir, formar sólo los cuadros de alto nivel que el desarrollo del país necesitaría. A pesar de que la elaboración de la legislación pretenda ser una respuesta del gobierno a las reivindicaciones por una reforma universitaria que atendiera los intereses de los individuos de ascender socialmente, en el texto final se establecieron principios en el sentido contrario.

Coherente con el modelo implantado con el régimen militar –de modernización de parte del país y de asociación del capital nacional con el capital internacional– la concepción de universidad diseñada no concilia realmente los intereses individuales con los llamados intereses nacionales. La propuesta de legislación crea un modelo dual de universidad: el de excelencia, que se aleja de la simple formación de profesionales, y el de educación como producto de consumo, que ofrece a las capas populares una formación profesional deformada, en otras palabras, ofrece la ilusión de adquirir el capital humano necesario para su ascenso social.

Referencias

BUFFA, Ester & Paolo Nosella (1991). *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, São Paulo, Cortez.

——— (1984). “Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, INEP, Vol. 65, No. 150, mayo/ago.

CHAGAS, Valnir (1962a). “A admissão à universidade e a lei de diretrizes e bases”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, Vol. 37, No. 85, ene/mar.

——— (1962b). “A investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino- Parecer 43a/1962”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 38, No. 87, jul/sep.

——— (1968). “Continuidade e terminalidade do processo de escolarização”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 49, No. 110, abr/jun.

——— (1966). “Reestruturação das Universidades Federais. Parecer/Indicação 442/66”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 46, No. 103, jul/sep.

COELHO, Marília Martins (1983). *O Conselho Federal de Educação e o exercício da função normativa no sistema escolar brasileiro*, São Paulo, Disertación (Maestría en educación) Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

CUNHA, Luiz Antônio (1988.). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves (Colección Educação em questão).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1977). *A universidade Brasileira: em busca de sua identidade*, Petrópolis/RJ, Vozes (Colección Educação e Tempo Presente/13).

——— (1988). “Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço”, en Marília Costa Morosini (Org). *Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios*, 2a ed., São Paulo, Cortez.

FERREIRA, May Guimarães (1990). *Conselho Federal de Educação: o coração da reforma*, Campinas, Tesis de doctorado en educación Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, Florestan (1979). *Os dilemas da reforma universitária consentida. en Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, 2a ed., São Paulo, Alfa-Omega.

FOUCAULT, Michel (1986). *Microfísica do poder*. Organización y traducción de Roberto Machado, 6a ed., Rio de Janeiro, Graal.

GERMANO, José Willington (1994). *Estado Militar e educação no Brasil: 1964-1965*, 2a ed., São Paulo, Cortez.

HENRIQUE, Wilnês (1999). *O capitalismo selvagem: um estudo sobre desigualdade no Brasil*, Campinas, Tesis de doctorado en economía Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

HORTA, José Silvério Baia (1975). *O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira*, Rio de Janeiro, Dissertação de maestria en educación, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

IANNI, Octavio (1978). *O colapso do populismo no Brasil*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, (Colección Retratos do Brasil).

KERR, Clark (1982). *Os usos da universidade*, Fortaleza, EFC.

MARINI, Ruy Mauro (2000). *Dialética da dependência: uma antologia de Ruy Mauro Marini*, Organização e apresentação de Emir Sader, Petrópolis/RJ, Vozes, Buenos Aires, CLACSO.

MARTINS, Maria do Carmo (2000). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes Campinas*, Tesis de doctorado en educación, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

NICOLATO, Maria Auxiliadora (1986). *A caminho da lei 5.540/68: A participação de diferente atores na definição da reforma Universitaria*, Belo Horizonte, Dissertação de maestria en educación Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ORTEGA Y GASSET, José (1994). “Misión de la universidad” (1930), en *Obras completas*, 2a ed., Madrid, Alianza Editorial Revista de Occidente, Tomo IV.

PIMENTEL, Marília Araújo Lima (1991). *Relações entre Estado e Universidade no Brasil (1960-1978): o Discurso-Ação do Conselho Federal de Educação no Projeto de Autonomia Universitaria*, Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAVIANI, Demerval (1988). *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, 2a ed., São Paulo, Cortez Autores Associados.

SILVA, Maurício da Rocha e (1962). “A investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino - Parecer 43b/1962”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 38, No. 87, jul/sep.

——— (1966). “Repercussões da lei de diretrizes e bases na organização do ensino superior”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 45, No. 101, ene/mar.

——— (1963). “Universidade sem Cátedras Estudo Especial”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 40, No. 91, jul/set.

SINGER, Paul (1986). “Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento”, en Boris Fausto (dir.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano. 4. Economia e Cultura (1930-1964)*, São Paulo, Difel.

SUCUPIRA, Newton (1962a). “A investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino – Parecer 43c/1962”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 38, No. 87, jul/sep.

——— (1968). “A reestruturação das Universidades Federais”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 50, No. 111, jul/sep.

——— (1962b). “Amplitude e limites da autonomia universitária – Parecer 76/62”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 37 No. 85, ene/mar.

——— (1965). “Definição dos cursos de pós-graduação”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.44, No. 100, oct/dic.

TEIXEIRA, Anísio (1967). “Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.42, No. 105, ene/mar.

——— (1969). “Escolas de Educação”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 51, No. 114, abr/jun.

——— (1968). “Uma perspectiva de Educação Superior no Brasil”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 50, No. 111, jul/sep.

TRIGUEIRO, Durmeval (1967b). “Expansão do ensino superior”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 48, No. 108, oct/dic.

——— (1967a). “Governo da universidade”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.42, No. 105, ene/mar.

——— (1965). “Planejamento do Ensino Superior”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 43, No. 98, abr/jun.

——— (1966). “Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Económico”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.46, No. 104, oct/dic.

USAID The United States Agency for International Development (2002). *Apresenta as áreas de atuação da agência*, Disponible en: <http://www.aids.gov.br/usaaid/usaaid/index.html> acceso el 13 de agosto.