

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO DO IMPÉRIO AO GOLPE MILITAR: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Dayanna Santos¹

RESUMO

Este artigo realiza uma análise histórico-documental crítica do ensino superior no Brasil do período imperial ao Golpe Militar, no contexto da Reforma Universitária de 1968, com a implementação do Decreto de Lei n.º 5540/1968. O argumento defendido é o de que a história do ensino superior no Brasil não pode ser investigada sem se considerar sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro e que tal história é cingida pelo elitismo e pela exclusão. A análise busca ainda salientar o fato de o projeto capitalista, dependente-associado dos centros hegemônicos internacionais, ter influenciado o ensino superior no Brasil, sobretudo durante o regime militar, considerando a expansão do número de vagas.

Palavras-chave: Ensino Superior; reforma; expansão.

THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: HISTORICAL CONSIDERATIONS, CONTRADICTIONS AND CHALLENGES OF THE EMPIRE TO THE MILITARY SWELL

ABSTRACT

This article aims to perform a critical historical-documentary analysis of higher education in Brazil from the imperial period to the Military Coup in the context of the University Reform of 1968, with the implementation of Decree Law 5540/1968. The argument put forward is that the history of higher education in Brazil can not be investigated without considering its relation with Brazilian socio-historical development and that this history is bound by elitism and exclusion. The analysis also seeks to highlight the fact that the capitalist project, dependent-associated with the international hegemonic centers, has influenced higher education in Brazil, especially during the military regime considering the expansion of the number of places.

Keywords: Higher Education; reform; expansion

Recebido em 27 de setembro de 2018. Aprovado em 23 de novembro de 2018.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente no Instituto Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Para melhor compreender a história do ensino superior no Brasil, desde o período colonial até a Reforma Universitária de 1968, é preciso considerar que a educação superior passou por importantes transformações ao longo de sua trajetória. Especificamente no caso brasileiro, o ensino superior apresenta caráter tardio, visto que as primeiras instituições foram criadas apenas em 1808, em decorrência de uma transformação na estrutura política do Estado português instaurada no Brasil com a vinda da Coroa portuguesa. Com tendência não universitária e profissionalizante, essas instituições foram alicerçadas pelos interesses da elite que aqui aportou com D. João VI. Segundo Cunha (1986, p. 67), durante o período imperial (1822–1889), sob forte influência do modelo napoleônico francês, foram instituídos no Brasil cursos e academias tendo em vista “formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”. Havia o entendimento de que a formação em nível superior seria condição fundamental para se ocupar postos privilegiados e também garantir prestígio social.

Acompanhando a história do Brasil, entende-se que a universidade brasileira estruturou-se tendo por base moldes napoleônicos (monopólio estatal, laicização, divisão em faculdades isoladas, valorização do diploma como condição para o exercício da profissão) e alemão (centralidade no poder intelectual e na autonomia da ciência). A partir da década de 1968, essa instituição recebeu também a influência do modelo americano, acrescentando às ações de ensino e pesquisa a utilidade da produção acadêmica para o mercado de trabalho.

A insuficiente oferta de vagas e de cursos superiores, agregada à concentração das instituições de ensino superior (IES) nas cidades de maior porte e os custos com a manutenção desse nível de ensino, impediu o acesso de grande parte da população ao ensino superior. Na tentativa de reverter esse quadro, na década de 1970 do século XX nota-se um processo de expansão do ensino superior em consequência do imperativo de democratizar o acesso a esse nível de ensino. Esse movimento aconteceu com base em estudos desenvolvidos por organizações internacionais, que revelavam articulação direta entre o grau de desenvolvimento do país e a situação de escolaridade da população. Essa consciência mercantil profissionalizante influenciou essencialmente a forma como se estabeleceram os processos de aprendizagem científica e acadêmica nas instituições de ensino superior.

Diante desse contexto, o objetivo do artigo é refletir sobre os processos e movimentos primordiais de estruturação do ensino superior brasileiro, bem como fazer um breve resgate histórico das demandas, dos dilemas e das perspectivas do referido sistema. Este estudo teve como principal fonte bibliográfica os trabalhos de Luiz Antônio Cunha (1980, 1988, 1989, 2000) Para exposição, o texto estruturou-se inicialmente na apresentação de alguns dos elementos constitutivos da gênese do ensino superior no Brasil desde o período colonial. Em seguida, busca-se refletir sobre a constituição e a função social do ensino superior, considerando o arcabouço da criação oficial da universidade brasileira em 1930. Destaca-se, na sequência, o impacto da Lei n.º 5540/68, responsável pela Reforma Universitária de 1968, sendo esse o início de consolidação do processo de redemocratização do país, marcado pela busca da formação da força de trabalho de nível superior.

O ensino superior brasileiro do império ao golpe militar: considerações históricas, contradições e desafios

Conforme expõe Cunha (1986), os primeiros cursos de ensino superior, a saber: Teologia, Artes e Filosofia, foram implantados no país por volta de 1550. Esses cursos, ministrados por padres jesuítas, “funcionavam em colégios e seminários, os primeiros eram destinados a estudantes externos e os outros eram internatos” (CUNHA, 1986, p. 28). No período, o Brasil era colônia de Portugal e mantinha uma economia baseada num modelo agrário-exportador dependente. Nesse contexto, vigoravam no Brasil as oligarquias rurais e a doutrina católica predominava em todos os setores. Portugal proibiu com veemência a criação de instituições de ensino superior por temer que os estudos universitários promovessem a insurreição dos estudantes em prol da independência do Brasil. Essa proibição não foi acatada pelos jesuítas, pois não ia ao encontro da necessidade urgente de formar novos padres para a difusão dos pressupostos religiosos da Igreja Católica. Com esse objetivo, surgem os cursos acima mencionados, os quais perduraram até meados de 1759, quando o então ministro da Coroa portuguesa, o Marquês de Pombal, determina a expulsão dos jesuítas, assim como o fechamento de todas as instituições mantidas por essa ordem religiosa na colônia.

Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, a então colônia se transforma em sede da Corte portuguesa. O período pombalino é marcado pela busca da independência econômica, crescimento do poder do Estado e intensificação da produção. Há, nesse contexto, uma política de isolamento cultural da colônia estabelecida por Portugal, que assume as orientações educacionais e culturais no Brasil colônia. Assim, inicia-se oficialmente a criação de cursos profissionais em cátedras isoladas de ensino superior no Brasil².

O foco de tais escolas estava na preparação profissional e formação de funcionários de Estado para o serviço público na Corte. As cátedras foram consolidadas pela iniciativa estatal e se multiplicaram substancialmente, porém, ainda não tinham o formato de universidade. É importante salientar que, até a proclamação da Independência, todas as formulações relativas à educação no Brasil ainda eram vindas de Portugal.

Nas primeiras décadas do regime republicano, predominava o modelo urbano comercial exportador com destaque para o café. O campo de elaboração de projetos de reforma educacional é extremamente fértil durante o curso da Primeira República, que compreende o intervalo entre a breve presidência de Deodoro da Fonseca e a Revolução de 1930. Destaca-se, pois, o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, Reforma Leôncio de Carvalho.

O Decreto n.º 7.247 /79 legitima o ensino superior livre, institui as condições de acesso, a isenção do pagamento de taxas aos filhos dos professores das faculdades e escolas superiores, e a compensação das taxas àqueles que, comprovadamente pobres, obtivessem aprovação nos exames. Além disso, com a implantação do referido documento, o privilégio de ingresso direto aos cursos de nível superior, prerrogativa até então exclusiva dos alunos do Ginásio Nacional, antigo Colégio D. Pedro II, alcançou todos os estudantes que tivessem concluído os estudos secundários em instituições equiparadas ao Ginásio Nacional.

Nesse contexto, a sociedade brasileira, influenciada pelos ideais positivistas, começa a evidenciar a necessidade de formação dos quadros burocráticos ampliados e diversificados, tanto no setor público quanto no privado. Assim, tanto as classes médias como as altas, por fatores distintos, começam a clamar pela ampliação de vagas: a elite oligárquica para continuar no poder e a classe média para alcançar ascensão social. Com efeito, essa situação também

² Conforme descreve Cunha (2000), as cátedras isoladas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios, ensinava seus alunos em locais improvisados.

motivou enorme expansão do ensino superior, por causa da alta demanda e do acesso facilitado. Tal movimento incidiu em resistências e diversas críticas de membros da sociedade quanto a esse grau de ensino, que resultou em novas reformas do ensino.

Com a promulgação de diferentes operações legais, o ensino superior sofreu várias alterações. Entre os dispositivos legais de intervenção no ensino superior, destacam-se: a Constituição de 1991, que legisla sobre o ensino superior na capital federal; a Reforma Educacional de Benjamin Constant (1890-1891), de base positivista, promotora do “alargamento dos canais de acesso ao ensino superior” (CUNHA, 1986, p.172) e dos elementos legais necessários para que as escolas superiores de origem privada também pudessem emitir diplomas; e a Reforma Rivadávia Corrêa, instituída por meio de dois documentos: o primeiro, “a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República” (Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911), e o segundo, “o Regulamento do Colégio Pedro II” (Decreto n.º 8.660, de 5 de abril de 1911).

De modo especial, a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), inspirada em princípios positivistas, pretendeu alterar a estrutura do ensino superior em todo o Brasil. O banimento dos privilégios, a concessão de autonomia aos estabelecimentos de educação superior e secundário dos estados e o caráter prático conferido ao ensino representam alguns dos principais pontos da nova medida de reforma, assinalada pela descentralização e “desoficialização” do ensino. A partir dessa reforma, a criação de Instituição de Ensino Superior (IES) pela iniciativa privada foi facilitada, porque o governo deixou de exigir a equiparação à instituição padrão, em nível federal.

Além disso, tal reforma instituiu o exame de admissão para o acesso à educação superior, rebatizado depois como exame vestibular. Acabou ainda com os privilégios dos portadores dos diplomas do Colégio Pedro II e equiparações. O novo mecanismo de realização do exame vestibular diminuiu o número de aprovados, o que culminou na criação de alternativas para preenchimento das vagas. Com isso, algumas IES, sobretudo as privadas, começaram a simplificar o exame e também a permitir que os mesmos professores da banca examinadora ministrassem aulas particulares aos candidatos.

Cabe salientar que, embora o surgimento da universidade, apoiado em ato pelo governo federal, permanecesse preterido, o estatuto de “desoficialização” do ensino incidiu na promoção de condições para a implantação de universidades, tendendo o movimento a se deslocar temporariamente da esfera do governo federal para a dos estados. Nesse contexto, é criada em 1909 a Universidade de Manaus; em 1911, instituída a de São Paulo; e, em 1912, a do Paraná, como instituições livres, com curta existência. Eram instituições isoladas, mantidas pelo Estado, designadas à formação de profissionais para atender às necessidades do próprio Estado e da sociedade.

Com base nesse contexto, em 18 de março de 1915, o Decreto Federal n.º 11.530, da Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, novamente decretou que as IES fossem equiparadas a estabelecimentos oficiais. A Lei Maximiliano pretendia corrigir as deformidades da reforma anterior. Nela prevaleciam os dois motes basilares da Reforma Rivadávia: a remoção da regalia dos egressos do Colégio Pedro II e equiparações, a efetivação dos exames de admissão ao ensino superior, nesse momento denominados exames vestibulares. O exame vestibular passou então a ser realizado nas próprias instituições e, para garantir a participação no processo, exigiu-se dos candidatos o diploma de conclusão do curso secundário. Em razão da intensa demanda por vagas, houve, nesse momento, a exigência de que os exames fossem mais criteriosos e adotassem medidas de fiscalização capazes de garantir a lisura do processo de seleção.

Sobre a criação da universidade no Brasil, Cunha (2000, p. 162) esclarece que, apesar do movimento expansionista e das reformas destacadas anteriormente, a primeira instituição de ensino superior com “o status de universidade”, a Universidade do Rio de Janeiro, por exemplo, surge somente nas primeiras décadas da Proclamação da República, no contexto das políticas de modernização do Brasil por volta de 1920, a partir do Decreto do Governo Federal n.º 14.343.

Foram então necessários cinco séculos de história para o Brasil ter, em seu território, a instituição universitária. A Universidade do Rio de Janeiro reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - que nascera a partir da junção da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Não havia integração pedagógica entre os cursos oferecidos, na verdade, o vínculo entre eles se fez apenas por meio das relações com a Reitoria e com o Conselho Universitário. Essa configuração incitou debates e reflexões sobre as funções da universidade brasileira. Embora prevalecesse no período o discurso de modernização da sociedade, a universidade estava longe de se caracterizar como uma universidade moderna. A criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi permeada por críticas devido ao seu modelo fragmentado e utilitarista, pois

A solução encontrada para criação da universidade – uma solução chamada “de fachada” – não teve fácil aceitação. Não demorou muito e surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas das outras. A Universidade do Rio de Janeiro, feita à sua imagem, não correspondia ao modelo de universidade que muitos esperavam (CUNHA, 2007, p. 194).

Assim, com as transformações econômicas e sociais em curso e a emergência de um projeto de modernização do país, é iniciada mais uma reforma federal. A Reforma João Luís Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz, foi regulamentada pelo Decreto n.º 16.782-A, de 1925. Esse decreto estabeleceu restrições quanto ao número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores. Além disso, pressupôs mais rigor no processo de equiparação das faculdades livres às oficiais e no ingresso ao ensino superior, que se tornou ainda mais discriminatório, via ordem de classificação. Nas palavras de Cunha (1896, p. 191):

A reforma Rocha Vaz veio, assim, completar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificando desde fins do Império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O movimento contendor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1910; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório, em 1925.

Entre outras ações, a reforma Rocha Vaz instituiu o Departamento Nacional do Ensino e a reforma do ensino secundário. O decreto dispõe sobre a melhoria no ensino primário, secundário e superior. Outras medidas propostas pelo documento consistiam em: introdução da matéria de Moral e Cívica no programa de ensino da instrução secundária; criação do Departamento Nacional de Ensino (atual Ministério da Educação); e substituição do Conselho Superior do Ensino pelo Conselho Nacional do Ensino. Nesse tempo, o Brasil é essencialmente

analfabeto, tanto analfabeto em escolaridade, como a própria expressão indica, quanto na apropriação dos novos recursos de produção, exigidos à sociedade brasileira pela agremiação internacional.

A década de 1930 configurou-se como um tempo de mudanças no eixo da produção econômica brasileira, havendo, pois, a transição do modelo econômico agroexportador para o de produção industrial. A recente modernização capitalista no Brasil trouxe a expansão de novas esferas sociais e abriu possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes, mediante a evolução do mercado de trabalho e as condições de consumo. O cenário político da época é balizado pelo modelo autoritário e centralizador imposto por Getúlio Vargas, atuante no período de 1930-1945 e 1951-1954. Na era Vargas, com o advento da industrialização, o campo educacional se encontra em fulgentes conflitos pedagógicos advindos de todo o processo de ensino.

As diretrizes ideológicas que vão nortear a educação durante o Estado Novo (1937-45) são pautadas num caráter fortemente centralizador e autoritário, o que traz sérios problemas para as instituições universitárias. No período, as universidades se tornaram vítimas de uma organização monolítica do Estado, sem qualquer autonomia. Há uma exacerbada centralização de todos os serviços, decorrendo daí a concepção de que o processo educativo poderia ser objeto de estrito controle legal. Com essa orientação, o governo central chama para si o pleno direito de designar em comissão os dirigentes universitários (FÁVERO, 1997, p. 10).

De modo geral, os apontamentos feitos evidenciam que, desde as primeiras décadas do século XX, os objetivos da educação do país estiveram no cerne do debate político da sociedade. Como efeito, foram implementados, por educadores, a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, propulsora de vários debates em torno da questão educacional; a formação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930; e a promulgação da Constituição de 1934, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação. Essa fase de otimismo na educação consagrou-a como instrumento de democratização e equalização social. Nesse contexto, o movimento escolanovista, representante dos ideais liberais de implantação de uma escola pública e laica, atuou na defesa do direito de todos à educação.

No referido período, os debates acerca do papel da universidade também tinham como ponto de partida a modernização do país. A universidade, então, passa a ser compreendida como elemento funcional para o desenvolvimento do setor produtivo. Nesse contexto, o governo assume o discurso de defesa da expansão do ensino superior como uma de “suas bandeiras prioritárias” (DOURADO, 2001, p. 34). Essa defesa, porém, é marcada pela ampliação do controle e centralização do ensino, numa perspectiva elitista e conservadora. Com esse formato, as instituições de ensino superior, sobretudo as universidades, receberam severas críticas. Em razão desses interesses, houve a necessidade de redefinição dos critérios organizacionais do ensino secundário e universitário brasileiro.

Assim, o governo de Vargas institui a Reforma “Francisco Campos”, promulgada pelo Decreto n.º 19.851, em 11 de abril de 1931, sob a denominação de Estatuto das Universidades Brasileiras. O que se pretendia, portanto, era estabelecer padrões de “organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias” (CUNHA, 2000, p.165). Todavia, declaradamente elitista, a reforma não contemplou o ensino primário e os problemas da educação popular, mas delineou diretrizes e orientou a organização do ensino secundário do ponto de vista geral. Apresentou como característica a primazia do ensino científico sobre o clássico.

O decreto foi disposto em vários títulos, indicadores das normas da institucionalização e de padronização do sistema público de educação superior “oficial” (regido por lei federal ou estadual), “oficializado” (equiparado à base oficial federal ou estadual) ou “livre” (independente, regido por estrutura própria). Entre as principais características do referido estatuto, destacam-se: o modelo único de universidade; autonomia restrita; organização da comunidade acadêmica regulada por critérios corporativos; funcionamento na ideia de “centro difusor de ideologia”, isto é, desenvolvimento de atividades de interesse social, cultural e econômico do país com “exposições e demonstrações ilustrativas” (CUNHA, 1896, p. 300). É por meio dessa legislação que se inicia o processo de federalização das instituições de ensino superior já existentes.

Após a promulgação do Decreto, aproximadamente sete anos, destaca-se a criação da União Nacional dos Estudantes em 1938 (UNE) e de seu regulamento, com teor ideológico adverso às propostas do então presidente Getúlio Vargas. A UNE defendia a universidade aberta para todos; a redução das taxas de exame e matrícula; o pensamento livre, o fim das cátedras, autonomia das universidades frente ao Estado, com eleições para seus diretores; o não impedimento da associação dos estudantes dentro da universidade; a participação discente na formulação dos currículos. No entanto, por causa das condições políticas da época, tal proposta não pôde ser executada, mas, por outro lado, ela serviu como eixo para uma crítica mais profunda na década de 60, bem como para o aparelhamento dos estudantes contra o regime vigente, o Estado Novo, que mantinha relações amigáveis com os países de base nazifascista.

Por conseguinte, com a destituição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase. Parafraseando Fávero (2000), a partir da década de 50, simultaneamente às várias transformações existentes tanto no âmbito econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência por diferentes esferas da sociedade da situação deficiente em que se encontravam as universidades no Brasil. Cabe destacar que nesse período, subjacente a esse esquema de mudanças estruturais no país, como a aceleração e a diversificação do processo de acumulação do capital com “substituições de importações”, operava uma ideologia político-meritocrática revestida dos valores urbano-industriais do populismo ligado à ascensão das massas e sua incorporação ao regime, do nacionalismo como expressão global dessa ascensão e, por fim, do desenvolvimentismo.

Sob esse prisma, inicia-se um movimento para repensar o regime autoritário até então vigente. A denominada “redemocratização do país” é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, que se distinguiu das demais pelo caráter liberal de seus enunciados. Segundo Cunha (1989, p. 31), nesse período a organização educacional permanece praticamente a mesma, sendo a estrutura do ensino médio dividida entre o “ensino propedêutico” (para as elites) e o “ensino profissional” (para a classe trabalhadora). De maneira discriminatória, essa forma de ensino determinava de pronto o público-alvo do ensino superior. Em 1945, o Brasil contava com cinco universidades no país, sendo elas: Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro.

No tocante à volta de Getúlio Vargas ao poder (1950-1954), e suas medidas de equiparação dos cursos profissionais aos secundários, é possível considerar, com base em Cunha (2000), que, em razão do discurso de modernização do país, o aumento da demanda pelos cursos superiores

[...] foi respondida principalmente pelo governo federal. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não havia ou onde só havia instituição privada de ensino

superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades (CUNHA, 2000, p.171).

Na concepção de Cunha (2000), com a industrialização do país promovida pelos governos desenvolvimentistas, intensifica-se a pressão social em prol da expansão do sistema de ensino superior. A crença na ascensão social via carreira, associada à consciência da alienação, o aumento da população urbana, da escolarização das mulheres, o crescimento do número de concluintes do antigo segundo grau, atual ensino médio, e a busca por prestígio social são fatores que justificam o crescimento da demanda escolar. Com isso,

[...] por força da deterioração dos orçamentos, das reivindicações estudantis pelo ensino gratuito e das demandas de professores e funcionários pelos privilégios do funcionalismo público federal, surgiu a Lei n.º 1.254, de dezembro de 1950, “federalizando” estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares (CUNHA, 1989, p. 91).

Nessa ocasião, incidiu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas. Tais instituições foram integradas às nascentes universidades federais, via entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de forma que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles. Esse processo caracteriza-se pela interiorização das instituições de ensino superior, bem como pela regulamentação de uma estrutura de ensino capaz de fomentar a produção científico-tecnológica do país.

Após longo processo de tramitação, durante o governo do presidente João Goulart é sancionada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61. Essa lei “legitimava as principais reivindicações dos interesses privatistas, denominados interesses da liberdade do ensino” (CUNHA, 1989, p.132; grifo do autor). Após aprovação da referida lei, a Universidade de Brasília inicia suas atividades, em 1962, como a representante do projeto de modernização do ensino superior. Como “fundação de direito público, esperava-se que a instituição pudesse libertar-se das amarras do serviço público federal sem perder a característica de entidade pública” (CUNHA, 1989, p.175). Assim, dotada de estrutura integrada, flexível, dinâmica e moderna, essa instituição de ensino superior se contrapôs ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos.

Quanto ao incentivo à inovação científica e ao uso de novas tecnologias, Cunha (1989) esclarece que o processo de modernização do ensino superior, iniciado com o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), seguido pela Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e pela criação de universidades, a de Brasília, por exemplo, foi acionado

[...] pelo Estado, atendendo aos imperativos da segurança e do desenvolvimento, embora esse binômio fosse entendido de diversas maneiras. A formação econômica acelerada e abundante de profissionais, principalmente de tecnólogos, era vista como requisito do rompimento dos laços de dependência que entravavam o desenvolvimento do país, como condição para sua mais perfeita integração econômica, diplomática e militar no conflito entre o “mundo livre”, liberado pelos Estados Unidos, e a “cortina de ferro”, pela União Soviética (CUNHA, 1989, p. 152).

Conforme apresenta Cunha (1989), a começar pelo aperfeiçoamento contínuo do trabalho da graduação, clamava-se que o ensino superior assumisse um papel estratégico e

basilar no processo de modernização e de desenvolvimento do país. Capacitar cientificamente os profissionais constituía-se uma tarefa emergencial para suprir as distintas, e cada vez mais complexas, necessidades tanto do setor público quanto do privado. Surge, nesse contexto, a cooperação dos programas de pós-graduação na formação de professores e pesquisadores qualificados, de modo geral, a formação de recursos humanos de alto nível. Observam-se novos ensaios de transformações na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior.

Com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), outro importante agente de transformação da universidade foi disponibilizado aos professores e discentes como um espaço aberto para as reivindicações. Debates e seminários sobre a reforma universitária e sobre a democratização do ensino superior foram promovidos especialmente por movimentos estudantis, sobretudo a UNE. Nesses eventos, as discussões apresentavam críticas ao caráter elitista da universidade, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia. Os movimentos estudantis indicavam a necessidade da realização de concursos públicos para a admissão de professores e lutavam por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados (CUNHA, 2000).

Ademais, a década de 1960 no Brasil foi marcada, entre outros fatores, pelo golpe militar de 1964, que fundou no país um regime ditatorial de controle absoluto do poder Executivo pelas Forças Armadas. Esse regime político centralizador e coercitivo representou o resgate do projeto de dominação capitalista das elites nacionais em associação subordinada com o capital internacional. Nesse cenário, fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, o governo de Castello Branco estabelece os acordos MEC-USAID. Esses acordos representavam a fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) e tinham como base a concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. O objetivo pretendido para o ensino superior era o de fixar o modelo estadunidense, de origem privada, nas universidades brasileiras, uma vez que,

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é destruído pela racionalização e pela fragmentação do trabalho intelectual (PAULA, 2006, p. 8).

Além da reconfiguração do modelo de universidade a ser seguido no Brasil com a incorporação do modelo norte-americano, durante a ditadura militar as universidades brasileiras vivenciaram um período de cerceamento de sua autonomia, que já era restrita e limitada. Essas alterações ocorreram de modo implícito e explícito, pois,

Durante o regime militar, a gravidade do que acontece em relação à universidade não está expresso nos dispositivos legais, mas ocorre fora dessas normas: a universidade, como a sociedade, foi submetida a um regime de terror e de silêncio. Exemplo claro dessa situação foi a criação e a manutenção das Assessorias de Segurança dentro das

universidades, a fim de impedir que mecanismos democráticos, mesmo quando previstos em lei, chegassem a ser efetivamente usados ou implementados (FÁVERO, 1997, p. 10).

Tendo em mente esse modelo de universidade, o Coronel Meira Mattos produziu com sua comissão, em 1968, um relatório sobre o ensino superior com o objetivo de apresentar uma série de mudanças em prol da melhoria do ensino. Nesse documento, observa-se a preocupação com a segurança nacional e com a modernização técnica, econômica e social do país. Além de Mattos, outro nome destaca nesse cenário, o de Rudolph P. Atcon (1966). Autodenominado de especialista em planejamento de universidade, Atcon também produziu um relatório sobre o diagnóstico da situação das universidades brasileiras. O especialista priorizou, em seu texto, o fator quantitativo e não o qualitativo das instituições educacionais. Isso implica em reconhecer a universidade como uma empresa alinhada ao novo projeto econômico brasileiro, fundamentado na política norte-americana capitalista.

As diretrizes da Reforma Universitária de 1968 preconizada pelo Ato Institucional n.º 5 e Decreto n.º 477 sinalizavam também a necessidade de se compreender a educação como um fenômeno quantitativo, que precisava ser gerido a partir das lógicas do mercado, “sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas” (CHAUÍ, 1980, p. 34). E ainda, amparada pelo relatório Meira Mattos de 1968, havia grande preocupação com “a falta de disciplina e de autoridade [...], refutava a ideia de autonomia universitária, que seria o privilégio para ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social” (*Ibid.*, p. 35). Acrescenta ainda que,

Momentaneamente convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiaria o golpe de 64 e reclamava sua recompensa. Como essa proeza deveria ser levada a cabo com o “máximo rendimento” e a “mínima inversão”, vale a pena lembrar como isto de fato foi conseguido (CHAUÍ, 1980, p. 35).

De modo geral, os relatórios de Meira Mattos e Atcon apresentam em comum a orientação de uma nova estrutura administrativa para as universidades públicas. Segundo Atcon (apud CUNHA, 1988, p. 207),

[...] as universidades deveriam fazer sua reforma administrativa, entendida como a implantação de uma administração central, baseada nos princípios da eficiência da empresa privada e não nos moldes da “estagnação centralizada do serviço público”, pois “uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública.

É possível aferir que a proposta de Atcon para as universidades tinha como foco as necessidades do mercado. Nesse formato, a universidade deveria oferecer educação e treinamento profissional (especializado e não especializado); desenvolver pesquisa científica e cursos de especialização, extensão universitária e educação superior geral. Na avaliação de Atcon, o ensino superior no Brasil era pouco produtivo, “inadequado em termos qualitativos e quantitativos”, e as instituições se encontravam “dessintonizadas com a moderna sociedade

brasileira” (CUNHA, 1988, p.169). Esse ensino, não supriria a necessidade do Brasil de força humana tecnicamente treinada, capaz de alavancar o progresso do país.

Assim, em razão da influência política e econômica que os Estados Unidos operavam no país, com base nos relatórios dos autores supracitados e nos acordos MEC/USAID, a educação superior passa a ter objetivos práticos e a adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. Sob esse prisma, o sistema de ensino superior não poderia continuar oferecendo seus serviços a um público tão pequeno, em relação ao contingente populacional brasileiro da época, tal como vinha acontecendo. Recomendava-se assim sua expansão, sem deixar de levar em conta a escassez de recursos financeiros, o que incidiu na introdução da proposição “expansão com contenção”, reiterada pela política educacional em voga.

Em termos práticos, essa pretendida “expansão sem contenção” resumia-se ao amplo atendimento da demanda com o menor custo financeiro. Nesse caso, a reformulação do ensino superior seria pautada pela racionalização dos recursos e orientada pela flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas. Para o governo federal, a educação deveria submeter-se ao capital e ao seu desenvolvimento, aprimorando, assim, a mão de obra no país. Com efeito, o ensino superior atuaria em função de uma classe social minoritária, desde que esse segmento da sociedade apoiasse o então regime militar e suas ideologias, arguindo contra o avanço da esquerda.

A reestruturação do ensino superior proposta pelo acordo MEC-USAID suscitou a preocupação de estudantes, vinculados à UNE. A inquietação girava em torno da possibilidade de privatização do ensino no Brasil. Assim, inúmeros protestos e passeatas estudantis estouraram nos anos de 1966 e 1967 com o propósito de denunciar os acordos MEC-USAID e o caráter elitista da universidade brasileira. Tal ação levou o governo militar a optar por uma nova configuração no âmbito educacional. Assim, diante da forte oposição estabelecida nos meios intelectuais e estudantis pelos contrários à política em voga, o governo criou, em 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Esse grupo encarregou-se de propor um modelo alternativo para o ensino superior em conformidade com o processo de desenvolvimento econômico. Nas palavras de Cunha (1988),

procurando soldar as demandas dos liberais em extinção, dos tecnocratas em ascensão, dos autoritários de sempre (agora com novo fardamento) aos propósitos renovadores de muitos professores, pesquisadores, administradores e estudantes universitários, o GTRU elaborou um anteprojeto de lei que, alterado aqui e ali no MEC e no CFE, bem como no âmbito da Comissão Mista do Congresso, veio a resultar a Lei n.º 5.540/68 (CUNHA, 1988, p. 320-321).

A Lei n.º 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, entrou em vigor no governo de Costa e Silva, sob a gestão de Tarso Dutra no Ministério da Educação e Cultura. Essa lei estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola. Isso aconteceu exatamente quinze dias antes da assinatura do Ato Institucional n.º 5 (AI-5). A promulgação do AI-5, em dezembro de 1968, representou o fechamento completo do sistema político e a implantação da ditadura. A ampliação da repressão militar restringiu drasticamente a cidadania, impediu os movimentos de massa, censurou a imprensa e impossibilitou as articulações políticas contrárias ao regime ditador vigente. Parafraseando Cunha (2000, p. 178), a reforma do ensino superior de 1968, nos termos das Leis n.º 5.540 e n.º 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal) em conjunto com os documentos legais que as antecederam,

contribuiu para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil. Até esse período existiam apenas faculdades isoladas. Em suas palavras:

Essas mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores e estudantes. Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-leis determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial (CUNHA, 2000, p.178).

Para Fávero (2000), uma das principais preocupações do regime militar implantado em 1964 foi a modernização das universidades, sendo que elas, por força de dispositivos legais, tiveram de reformular seus estatutos para se adequarem às novas orientações impostas. As diretrizes da Reforma Universitária de 1968, preconizadas pelo Ato Institucional n.º 5 e Decreto n.º 477, sinalizavam também a necessidade de se compreender a educação como um fenômeno quantitativo, que precisava ser gerido a partir das lógicas do mercado, “sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas” (CHAUÍ, 1980, p. 34).

No contexto dos anos 1960/1970, o ensino superior, embora por princípios contraditórios como a racionalização dos recursos e a democratização do ensino, flexibilizou a matriz curricular e administrativa, constituiu novas áreas de abrangência, como a formação dos créditos (matrícula por disciplina), o acesso e a mudança no ingresso das universidades e colocou fim à cátedra, ora substituída pelo sistema organizacional departamental. Em se tratando de reforma educacional, o processo de departamentalização e a adoção do sistema de créditos estiveram vinculados à racionalização dos recursos materiais e humanos, favorecendo a abertura de mais vagas. Assim, tem-se que,

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é a produção e transmissão da cultura (dominante ou não, pouco importa), mas o treinamento dos indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força de trabalho (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Ao se tratar da reforma universitária de 1968, é importante dizer que a meta era a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, de profissionais qualificados, absorvendo uma parte dos candidatos no vestibular para as universidades oficiais e ascendendo um campo de exploração para as instituições de ensino privadas. A elaboração e a implantação de um novo modelo de universidade no país contaram com a participação ativa do Conselho Federal de Educação (CFE), o principal fórum da discussão da Reforma Universitária. Entretanto, o CFE não estabeleceu um diálogo com a sociedade, uma vez que as discussões aconteceram nos bastidores do governo militar, segundo os interesses particulares. Assim, tem-se que

A Lei n.º 5540, portanto, foi o resultado das ações e dos projetos de forças díspares, que se aliaram e/ou se enfrentaram ao longo dos anos 1960, com destaque para estudantes, professores, cientistas, militares e técnicos da área econômica. O poder militar fez apropriação seletiva de demandas e propostas apresentadas em anos anteriores, às vezes provenientes do ideário de seus inimigos políticos. Combinando

em graus diversos negociação, cooptação e imposição à força, o comando militar apostou em medidas modernizadoras necessárias a seu projeto econômico e úteis para reduzir a oposição[...] a perspectiva modernizadora dos militares e de alguns de seus aliados tinha viés inexoravelmente autoritário e repressor, por vezes influenciado por matizes conservadoras (MOTTA, 2014, p. 108).

Não obstante, também na década de 70, houve a regulamentação e a introdução dos concursos vestibulares unificados, alterando profundamente o ensino de segundo grau. Nesse contexto, as próprias IES selecionariam seus futuros graduandos a partir do seu desempenho. No que tange à problemática dos “excedentes”, isto é, dos estudantes que alcançavam a nota mínima de aprovação pelo vestibular, mas não efetivavam sua matrícula por falta de vagas, a edição do Decreto n.º 68.908, de 13 de julho de 1971, posterior à Lei n.º 5.540, de 1968, prescreveu no seu artigo segundo:

Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas. Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior.

Embora o decreto tenha alterado o formato do vestibular, isso não resolveu o problema da escassez de vagas nos cursos superiores, mas foi capaz de pôr fim ao fenômeno dos “excedentes”, ao estabelecer a classificação dos candidatos como mecanismo para a definição das vagas disponíveis. Quanto ao acesso ao ensino superior no Brasil, esse decreto era excludente e discriminatório, marcado pela fixação de normas e fiscalização por parte do Governo Central.

Ao analisar a problemática educacional durante o regime militar, Cunha (2000) salienta que, embora a universidade tenha sofrido com o autoritarismo imposto no período, o ensino superior brasileiro, de modo geral, apresentou avanços no que tange à estruturação das universidades e de seus trabalhos de pesquisa. A esse respeito, Cunha (2000, p. 178-179) expõe que:

Sem desconsiderar as danosas consequências que a ditadura militar (1964-82) teve na vida acadêmica, não é possível deixar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso.

As mudanças empreendidas pela ditadura militar afetaram substancialmente o perfil da universidade brasileira, pois as reformas realizadas tendiam a desprestigiar a crítica, a produção de conhecimento desinteressada e desvinculada dos interesses do Estado e a difusão da cultura. Para Motta (2014, p. 217), “o controle da comunidade universitária por meio dos órgãos de informação afetou tanto a vida associativa e política nos campi quanto as atividades de natureza universitária, como pesquisa, eventos científicos e cerimônias acadêmicas”. Assim,

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é a produção e transmissão da cultura (dominante ou não, pouco importa), mas o treinamento dos indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força de trabalho (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Ainda sobre as reconfigurações provocadas na educação em decorrência da Reforma Universitária de 1968, dentre outras questões,

Outro aspecto marcante da Reforma Universitária diz respeito a sua acentuada preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o sistema educacional, em particular o ensino médio e superior, deveria preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. O planejamento educacional deveria ser compatível com as necessidades do mercado. Isso aparece em diversos pontos do relatório do GTRU e mesmo da legislação educacional (GERMANO, 1993, p. 138).

Ao analisar a trajetória histórica do ensino superior no Brasil, é possível considerar que, em razão dos diversos acontecimentos políticos, econômicos e culturais, a Reforma Universitária realizada a partir de 1968 abriu espaço para uma grande transformação do ensino superior, modificando sua estrutura administrativa, pedagógica e política, bem como estabelecendo diretrizes de expansão. Embora tenha havido nessa época enorme influência da classe dominante nas decisões concernentes à Educação Superior no Brasil, o movimento da reforma revela que a política educacional não se configurou puramente como um efeito de escolhas feitas pelos dirigentes de cada tempo. Ele também não provém exclusivamente das aspirações de forças dominantes. Trata-se, pois, de interesses e projetos que se embatem, representando forças sociais com algum nível de interferência sistematizada. De tal modo, os processos que determinam as políticas são complexos, ora permitindo melhorias, ora assinalando anacronismos, incidindo na formação de ciclos de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões levantadas por meio da realização dessa breve trajetória histórica sobre o ensino superior no Brasil, é preciso destacar que o discurso governamental acerca da necessidade de modernizar o ensino superior ainda hoje reflete no modo de funcionamento das IES brasileiras. Tais instituições são cada vez mais envolvidas pelas concepções pedagógicas produtivistas. Isso significa reconhecer que, desde sua origem, a universidade vive embates no que tange ao seu papel formativo. Estabelece-se, desse modo, a questão sobre quais seriam as reais contribuições da educação para a estruturação da ordem social. É nesse enfoque que se apresenta a necessidade de pensar a finalidade das IES em seu contexto histórico e suas relações com as demandas do mercado.

Em síntese, é possível aferir que o ensino superior, ao longo do período em estudo 1808-1968, ganhou cada vez mais centralidade no projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, especialmente quando se trata da transposição do modelo de substituição de importações para o modelo de desenvolvimento industrial, acumulação do capital, acompanhado por um significativo movimento de transformação nas esferas econômica, política, social e cultural das sociedades. Percebe-se que a capacidade de produzir, flexibilizar, urbanizar, articular e descentralizar informações e produtos passa a ocupar posição de destaque na agenda estratégica dos setores produtivos e dos Estados.

No âmbito das reformas educacionais, o texto situa, portanto, experiências de regulamentação, estruturação e expansão das IES no Brasil em diferentes períodos históricos. Assim, buscou-se evidenciar que, entre diferentes leis e decretos, comparece a preocupação com o acesso, a qualidade dos cursos e programas, os instrumentos de regulação e o controle

do ensino superior, isso variando em orientação, ritmo e intensidade, conforme os interesses e as prioridades de cada tipo de sociedade, seu regime político, econômico e cultural.

Sob esse prisma, aponta como fato marcante o projeto de modernização do ensino, a expansão das IES, e a questão do acesso. Segundo Fávero (2000), no que tange à modernização, cabe dizer que, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Em relação à expansão, nota-se ao longo dos anos que, enquanto a esfera privada ascendia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o setor público investia em pesquisa e instituiu uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação. O acesso, por sua vez, foi marcado pela adoção de instrumentos de seleção extremamente excludentes, como, por exemplo, o vestibular unificado, que classifica os candidatos em ordem decrescente para o preenchimento de vagas, porque havia mais demanda e menos a oferta.

Ademais, observa-se a prevalência de políticas dualistas no ensino superior, ou seja, uma educação para o trabalhador e outra, não equivalente, para a elite. Há, pois, o modelo de excelência que se afasta da simples formação especializada de profissionais, e o ensino de “consumo”, fragmentado, que oferece às classes populares apenas formação profissional, técnica. Resta, então, ao ensino superior, à universidade brasileira, o desafio histórico de aliar a democratização do acesso à qualidade do ensino, alicerçado pela pesquisa e pela extensão, elementos constitutivos do papel social da universidade. Para tanto, a educação superior deve constituir-se como espaço de pesquisa, debate e difusão de ações em prol da garantia dos direitos sociais.

As questões abordadas neste estudo tiveram apenas caráter inicial, não havendo, portanto, a pretensão de esgotar o tema, mas sim realçar alguns pontos estruturantes do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil mediante um tempo histórico determinado.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, Bento et al. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 23-46.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. Belo Horizonte: Livraria Francisco Campos, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada*. Belo Horizonte: Livraria Francisco Campos, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Belo Horizonte: Livraria Francisco Campos, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.
- DOURADO, Luiz Fernandes. O Estado e as políticas de expansão do ensino superior. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora da UFG, 2001. p.12-36.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Autonomia universitária: uma conquista, não uma dádiva. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Educação superior: avaliação da produção científica*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000.

- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A Universidade brasileira: em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Autonomia universitária: desafios histórico-políticos. *Universidade e Sociedade*, ano VII, n. 12, p. 9-12, fev. 1997a.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Comped; Brasília, DF: MEC/Inep, 2000.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- PAULA, Maria de Fátima de. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 8, n. 4, 2003.