

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

CECÍLIA BRANCHER DE OLIVEIRA

**A modernização conservadora do ensino superior brasileiro até 1968: gênese e desenvolvimento**

Versão Corrigida

São Paulo

2023

CECÍLIA BRANCHER DE OLIVEIRA

**A modernização conservadora do ensino superior brasileiro até 1968: gênese e desenvolvimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bernardo Murinho Pericás

Versão Corrigida

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O48m Oliveira, Cecília Brancher de  
A modernização conservadora do ensino superior brasileiro até 1968: gênese e desenvolvimento / Cecília Brancher de Oliveira; orientador Luiz Bernardo Pericás - São Paulo, 2023.  
194 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Social.

1. Universidade. 2. Ensino Superior. 3. Ditadura. 4. Reforma Universitária. 5. Política. I. Pericás, Luiz Bernardo, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Cecília Brancher de. **A modernização conservadora do ensino superior brasileiro até 1968**: gênese e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em: 20/03/2023

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Aos professores, estudantes e servidores que, ao longo do século passado, se entregaram de corpo e alma para construir a verdadeira reforma universitária.

Aos que ainda hoje sonham e lutam por uma universidade que se pinte de povo.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lícia e Joca, a base de tudo, me faltam palavras para agradecer por toda ternura, confiança, apoio e amor incondicional. Sem vocês eu não chegaria a lugar algum.

Ao Luca, minha pequena família, pelo amor, paciência, honestidade e companheirismo de todos os dias. Escrever essa dissertação em meio a uma trágica pandemia não foi fácil e eu não sei se teria conseguido sem ter você para dividir as angústias, os medos e as pequenas alegrias.

À toda minha família, especialmente aos meus avós e aos meus irmãos, por serem o começo de tudo.

Ao meu saudoso tio Paulo, que vibrou quando eu passei no mestrado e contei que me mudaria para São Paulo. Me sinto em casa aqui porque te carrego comigo todos os dias.

Aos meus amigos de Florianópolis, São Paulo e aos que estão espalhados por outros cantos, vocês fazem da vida algo tão mais lindo, gentil e alegre. Obrigada pelo amor e a acolhida, que independem do tempo e das distâncias.

Aos meus camaradas da JCA e PCLCP, por compartilharmos o horizonte de que uma sociedade mais humana e justa é possível. Como escreveu Eglê Malheiros em verso e prosa: "que importa a luta de agora, se de sol é o amanhã."

Ao meu orientador, Luiz Bernardo Pericás, agradeço imensamente pela confiança, parceria e aprendizado; pelas incríveis histórias, livros e a gentileza de ter me recebido na universidade de braços abertos.

Aos professores que fizeram parte da minha banca de qualificação e de defesa da dissertação, Alexandre Barbosa, Antonio Carlos Mazzeo, Paulo Barsotti e Roberto Leher, agradeço pelas valiosas contribuições que tanto me ajudaram a direcionar o caminho dessa pesquisa.

Por fim, agradeço à Universidade de São Paulo e ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, palco de tantos acontecimentos marcantes da história do país e da luta pela educação pública, estatal, gratuita e de qualidade, pela acolhida e qualidade de ensino.

*“É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. [...] A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro.”*

Florestan Fernandes

## RESUMO

OLIVEIRA, Cecília Brancher de. **A modernização conservadora do ensino superior brasileiro até 1968: gênese e desenvolvimento.** 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo estabelecer articulações entre as condições materiais e ideológicas em que transcorreram o desenvolvimento dependente e associado do capitalismo brasileiro e o processo histórico que engendrou a modernização conservadora do ensino superior. A pesquisa foi realizada a partir da análise qualitativa das contribuições teóricas e intelectuais de autores brasileiros que se debruçaram sobre este campo de estudos nas últimas décadas e de fontes documentais que permitiram enriquecer o debate e aportar novos dados acerca deste processo, que transcorreu com maior intensidade a partir do golpe militar de 1964 e, sobretudo, da promulgação da lei da reforma universitária de 1968. Fundamentalmente, o propósito desta dissertação foi demonstrar o grau de complexidade e heterogeneidade do processo de modernização conservadora que contou com influências, por vezes divergentes, de frações da autocracia burguesa brasileira, dos militares, de agências públicas e privadas dos Estados Unidos e do movimento popular em defesa da reforma universitária.

Palavras-chave: Reforma Universitária. Ditadura Militar. Modernização Conservadora. Ensino Superior. Universidade.



## ABSTRACT

OLIVEIRA, Cecília Brancher de. **The conservative modernization of Brazilian higher education system until 1968**: genesis and development. 2023. 194 pp. Dissertation (M.A.) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The aim of this dissertation was to establish links between the material and ideological conditions in which the dependent and associated development of Brazilian capitalism took place and the historical process that engendered the conservative modernization of the higher education system. The research was carried out based on a qualitative analysis of the theoretical and intellectual contributions of Brazilian authors who have focused on this field of study in recent decades and also on documentary sources that have enriched the debate and provided new data about this process, which took place with greater intensity from the 1964 military coup and, above all, from the enactment of the 1968 university reform law. Fundamentally, the purpose of this dissertation was to demonstrate the degree of complexity and heterogeneity of the conservative modernization process that had influences, sometimes divergent, from fractions of the Brazilian bourgeois autocracy, the Brazilian Armed Forces, public and private agencies in the United States and the popular movement in defense of university reform.

Keywords: University Reform. Military Dictatorship. Conservative Modernization. Higher Education. University.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCE	Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas
AESI	Assessoria Especial de Segurança e Informação
AI-1	Ato Institucional nº 1
AI-5	Ato Institucional nº 5
ALPRO	Aliança para o Progresso
ANL	Ação Nacional Libertadora
AP	Ação Popular
Arena	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVC	Centro Acadêmico Vicente de Cairú
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CCC	Comando de Caça aos Comunistas
CEB	Centro de Estudos Básicos
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIA	Agência Central de Inteligência
CMV-UFSC	Comissão Memória e Verdade da Universidade Federal de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
Cosupi	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSN	Conselho de Segurança Nacional
DA	Diretório Acadêmico
DAU	Departamento de Assuntos Universitários

DCE	Diretório Central dos Estudantes
DESu	Diretoria de Ensino Superior
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ECEME	Escola do Comando e Estado Maior do Exército
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
EPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FAB	Força Aérea Brasileira
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUPAC	Federação de Universidades Privadas da América Central
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
GAO	Government Accountability Office
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IC	Internacional Comunista
ICA	International Cooperation Administration
IPEA	Instituto de Planejamento Econômico e Social
Ipês	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPM	Inquérito Policial Militar
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MIT	Massachusetts Institute of Technology
Mudes	Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo

PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PED	Programa Estratégico de Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PSD	Partido Social Democrático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Seplan	Secretaria de Planejamento
SNI	Serviço Nacional de Informações
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCH	Teoria do Capital Humano
UDN	União Democrática Nacional
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Ufop	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UJC	União da Juventude Comunista
UMG	Universidade de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
URRJ	Universidade Rural do Rio de Janeiro
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USIA	Agência de Informação dos Estados Unidos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>CAPÍTULO 1 - IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E O PRELÚDIO DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA .....</b>	<b>41</b>
2.1	A ESQUERDA, A CRISE DAS UNIVERSIDADES E O DESENVOLVIMENTO DEPENDENTE DO CAPITALISMO MONOPOLISTA NO BRASIL .....	46
2.2	A QUESTÃO DOS EXCEDENTES E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	63
2.3	ECOS DE CÓRDOBA: O MOVIMENTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA E A LUTA POPULAR PELAS REFORMAS DE BASE .....	74
<b>3.</b>	<b>CAPÍTULO 2: UNIVERSIDADE-EMPRESA: A INTERVENÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS VIA ASSISTÊNCIA TÉCNICA AO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>83</b>
3.1	SUSTENTÁCULOS DA UNIVERSIDADE SERVIL: A USAID E A ALIANÇA PARA O PROGRESSO .....	90
3.1.1	<i>Acordos MEC-USAID .....</i>	<i>103</i>
3.1.2	<i>Avaliações e balanços para o redirecionamento estratégico .....</i>	<i>117</i>
3.2	O CONSULTOR RUDOLPH ATCON .....	122
<b>4.</b>	<b>CAPÍTULO 3 - OPERAÇÃO LIMPEZA E A NACIONALIZAÇÃO DO MODELO HETERONÔMICO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA CONSENTIDA .....</b>	<b>133</b>
4.1	A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA NO INÍCIO DOS ANOS DE CHUMBO .....	134
4.1.1	<i>Comissão Meira Mattos: os gerais no controle da reforma .....</i>	<i>140</i>
4.2	A CRIAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA E A LEI Nº 5.540 ..	146
4.2.1	<i>Diretrizes gerais e balanço crítico da reforma.....</i>	<i>152</i>
4.2.1.1	Sistema departamental, autonomia universitária e regime de cátedras.....	154
4.2.1.2	Vestibulares, sistema de créditos e ciclo básico .....	156
4.2.1.3	Expansão dos campi e regulamentação da carreira docente .....	159
4.2.1.4	Pós-graduação .....	161
4.2.1.5	Expansão do ensino privado e a tônica privatista .....	166
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>172</b>
	<b>FONTES .....</b>	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação humana não se dá apenas na esfera da educação formal, embora esta seja uma parte significativa do processo educacional, quando encarado em sua totalidade. Indissociável do trabalho, a categoria fundante do ser social, o ponto de partida da humanização do indivíduo<sup>1</sup>, que complexifica e alarga o horizonte da reprodução humana, a educação, em sentido amplo, ocupa um lugar importante na reprodução da sociabilidade<sup>2</sup>. Para o filósofo marxista húngaro István Mészáros, ela se vincula à “internalização”, por parte dos indivíduos, “da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”<sup>3</sup>. De um lado, a sociedade exige novos e mais complexos conhecimentos, técnicas, habilidades, comportamentos e, assim, produz as formas concretas para reproduzi-los<sup>4</sup>. De outro, o processo educacional e a formação dos indivíduos esbarram nos limites dessa mesma sociedade. Sob o domínio do capital, a “internalização” assegura “que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”<sup>5</sup>, isso cabe tanto aos que assistem às instituições de educação formais (por mais ou menos tempo), quanto aos que não o fazem, mas devem igualmente “ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”<sup>6</sup>. No interior do complexo educacional, portanto, interessa-nos particularmente a esfera das instituições educacionais formais de nível superior.

A educação institucionalizada, sob o domínio do capital, serve a determinados propósitos, tais como a formação de pessoal e a produção de conhecimentos necessários à “máquina produtiva em expansão do sistema do capital”, assim como à criação e transmissão de valores que legitimam os interesses dominantes<sup>7</sup>. Segundo Mészáros, isso contribui para a geração de deturpações e adulterações “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”, que são instituídas quando elevados riscos se apresentam à legitimação

<sup>1</sup> LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 242.

<sup>2</sup> LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em revista*. São Paulo, v.27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a05v27n2.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

<sup>3</sup> MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 44.

<sup>4</sup> LIMA; JIMENEZ, op. cit., p. 83.

<sup>5</sup> MÉSZÁROS, op. cit., p. 44.

<sup>6</sup> Id. Ibid.

<sup>7</sup> Ibid. p. 35.

da ordem social estabelecida como uma ordem natural<sup>8</sup>. Para isso, as escolas, universidades, indústria cultural, meios de comunicação de massa e outros órgãos formadores de opinião cumprem primordial papel.

Nesse aspecto, as universidades, fruto de contextos históricos particulares que determinam suas dinâmicas, mediações próprias e características institucionais, não fogem à regra. Seu surgimento e, ainda, os processos de transformação aos quais são submetidas ao longo das décadas, estão indissociavelmente imersos em processos históricos amplos. Nas palavras de Darcy Ribeiro, as universidades são “[...] produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de sequências históricas singulares”<sup>9</sup>: a síntese de múltiplas determinações. A despeito de seus ritmos próprios, sua pertinência social não é fruto somente dos logros que partem de dentro para fora, nem mesmo de sua dinâmica institucional particular. Enquanto realidade histórico-social, seus ritmos não são autossuficientes ou autodeterminados<sup>10</sup>. Afinal, a universidade não surge como “o mundo em si e para si”, ela deve ser compreendida “à luz de condições, fatores e influências que a projetam no cenário mais amplo das ações e das relações humanas”<sup>11</sup>.

Portanto, é o meio social que “relaciona, historicamente, a instituição com as necessidades sociais por ela atendidas [...]”<sup>12</sup>, conferindo a ela o seu sentido, seus ritmos, sua estrutura e função social. Isto significa dizer que as instituições de ensino superior, enquanto produtos históricos particulares, são condicionadas pelas possibilidades de absorção de tais dinamismos e do desenvolvimento material e moral das sociedades em que se estabelecem. Naturalmente, como todas as outras instituições formais de educação (e não somente essas, mas outras áreas indiretamente vinculadas), as universidades, surgidas no mundo árabe por volta do século VIII e na Europa medieval na altura dos séculos XI e XII, em Bolonha, Oxford, Paris e Modena, “tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital”<sup>13</sup>. Afinal, integrado à totalidade dos complexos sociais, o complexo educacional está vinculado à reprodução da sociabilidade e deve funcionar “em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo”<sup>14</sup>.

---

<sup>8</sup> MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 37.

<sup>9</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 31.

<sup>10</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 154.

<sup>11</sup> Id. *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>13</sup> MÉSZÁROS, op. cit., p. 42.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 43.



Dessa forma, na passagem para século XVIII, a universidade absolutista estava, segundo Johan Östling, em estado de dormência, intelectualmente restringida pelos privilégios aristocráticos e centrada num modelo de educação escolástica e enciclopédica<sup>15</sup>. É na segunda metade deste século que, pelo menos na Prússia e na França revolucionária, entre filósofos e intelectuais utilitaristas, idealistas, iluministas e a burguesia nascente, começam a rugir os ventos de transformação e reforma dessas instituições: a universidade medieval se tornaria o símbolo do antigo regime<sup>16</sup>. Para Östling, portanto, a universidade moderna lança suas raízes no racionalismo iluminista, sobretudo a partir da original concepção *humboldtiana*<sup>17</sup> para a universidade de Berlim, fundada em 1810, que comportava uma série de princípios, entre eles: a não-inferência científica do Estado; a liberdade de cátedra e de pensamento; a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a noção de comunidade universitária; e a secularização<sup>18</sup>.

Seguindo este fio, que nos encaminha à reflexão sobre a constituição do ensino universitário no Brasil, adotamos a caracterização do sociólogo Florestan Fernandes, que compreende as universidades como instituições-chaves da sociedade<sup>19</sup>, cuja função está relacionada à reprodução das relações sociais e do pensamento social dominante, bem como à formação de uma intelectualidade orgânica de classe e de quadros profissionais, técnicos e burocratas destinados a preencher determinados postos necessários à esfera produtiva e ao Estado. Entretanto, há uma contradição própria na forma como operam e se desenvolvem tais instituições: por serem incumbidas da produção e difusão de ciência, conhecimento, tecnologia e cultura, são também espaços que possibilitam a fermentação do pensamento crítico e da produção intelectual original. Assim, não somente refletem outras instituições ou os dinamismos da ordem social, como também os influenciam e podem contribuir para a sua transformação.

A partir destas considerações prévias, encaramos o ensino superior brasileiro atual como fruto de um largo processo histórico em permanente transformação, e atravessado pela particularidade do desenvolvimento desigual e dependente do modo de produção capitalista. Então, qual função cumpre a universidade no capitalismo? E qual a particularidade do ensino superior em um país cuja transformação capitalista se dá sob uma via autocrática e

---

<sup>15</sup> ÖSTILING, Johan. *Humboldt and the modern German University: an intellectual history*. Lund: Lund University Press, 2018. p. 23.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>17</sup> Wilhelm von Humboldt (1767-1835) foi um linguista, filósofo e diplomata, fundador da Universidade de Berlim e reformador do sistema educacional alemão.

<sup>18</sup> ÖSTILING, op. cit., p. 46.

<sup>19</sup> Cf. FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Boitempo, 2020.

dependente? Essas são algumas das perguntas que orientam as reflexões que tentaremos expor ainda nas próximas linhas.

O desenvolvimento das forças produtivas e a transformação das relações sociais podem desencadear movimentos de transformação e adaptação nas universidades e outras instituições, a fim de que se conformem às necessidades de seu tempo histórico – não sem encontrar inúmeras resistências e contradições nesse processo, sejam elas de caráter conservador ou radical; vide o fechamento da Universidade de Paris e a abertura das escolas superiores profissionalizantes no período napoleônico, a massificação das instituições de ensino superior em distintas modalidades nos Estados Unidos no século XX, ou a fundação da moderna universidade *humboldtiana*, voltada ao desenvolvimento científico e social na Prússia.

Os primeiros séculos da experiência universitária brasileira resultam de uma síntese particular de modelos de universidade forâneos; não apenas o modelo eclesiástico português, mas também napoleônico e, em alguma medida, britânico e alemão. Do longo período que abrange desde a Colônia até meados do século XX, a sociedade brasileira não contou com a organização administrativo-pedagógica própria daquilo que constitui o ensino superior: a universidade<sup>20</sup>. Diferentemente das colônias espanholas na América, cuja edificação destas instituições integrou o projeto colonizador, no Brasil não houve uma tradição universitária nativa propriamente dita. Daí extraímos dois elementos cruciais. O primeiro, aparentemente contraditório, é que a inexistência desta tradição não impediu o nascimento das primeiras instituições formais de ensino superior no século XX. O segundo elemento é que a forma que a organização do ensino historicamente tomou durante a colônia e o império resulta, em alguma medida, na crise pela qual a universidade atravessa no decurso do auge da transformação capitalista no Brasil.

A origem dos primeiros estabelecimentos de ensino superior no país remonta ao período colonial e se estende do último quartel do século XVI até meados do século XVIII, de acordo com a periodização proposta pelo historiador Luiz Antônio Cunha<sup>21</sup>. Designada a contribuir com o empreendimento de colonização do Brasil e o desenvolvimento do sistema de exploração colonial, a Companhia de Jesus, da ordem dos jesuítas, desembarcou no Brasil em 1549, investida da missão de evangelizar indígenas e reinóis, realizar serviços religiosos em distintas partes da colônia e instalar colégios jesuítas nos centros urbanos das principais

---

<sup>20</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 15.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 19-20.

vilas litorâneas que viriam a constituir-se enquanto as primeiras experiências de ensino superior no país - em nada parecidas com as universidades da atualidade, diga-se de passagem. Os colégios jesuítas<sup>22</sup> atendiam um número irrisório de alunos (aproximadamente 300 matriculados nos cursos de filosofia no período em que os colégios encerraram suas atividades<sup>23</sup>), e ofertavam principalmente cursos de Filosofia, Artes, Humanidades e Teologia, a partir do *Ratio studiorum*, o sistema pedagógico da Companhia de Jesus que data do século XVI. Assim, os colégios cumpriam as seguintes funções principais: formação de padres para a atividade missionária, de quadros para a burocracia da sociedade colonial e, também, a formação dos herdeiros de famílias vinculadas à oligarquia latifundiária. Entretanto, os filhos das elites dominantes não estavam limitados à formação em nível superior somente nestes estabelecimentos pois eram enviados para cursar integralmente ou concluir seus estudos na Universidade de Coimbra<sup>24</sup>.

Com a expulsão da Companhia de Jesus pelo primeiro-ministro português, Marquês de Pombal, em 1759, e a crescente influência dos ideólogos iluministas provenientes da burguesia francesa, o reino de Portugal deu início ao processo de secularização do ensino e organização de um sistema público e estatal. Com o fechamento dos colégios jesuíticos que passaram ao controle do Estado, e a criação de um aparato institucional que outorgava ao governo o controle sobre o sistema de ensino, a política educacional pombalina operou uma remodelação do sistema de ensino que culminou na Reforma de 1772<sup>25</sup>, “que abriu a

---

<sup>22</sup> O primeiro colégio jesuíta do Brasil foi fundado na Bahia em 1550 e o curso superior de Humanidades teve início cerca de três anos depois. Em 1572, foram criados os cursos de Artes e Teologia. Até a década de 1750, a Companhia de Jesus havia fundado cursos superiores no Rio de Janeiro, Olinda, Recife, São Luís do Maranhão, Belém do Pará, Santos, São Paulo, Piratininga e Mariana.

<sup>23</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007., p. 37.

<sup>24</sup> “Até os começos do século XIX, *a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra*, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.” Cf. TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação da sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 65, grifos nossos.

<sup>25</sup> Em 1772, Marquês de Pombal realiza a reforma da Universidade de Coimbra, que representou uma grande remodelação do sistema educacional português. Segundo Anísio Teixeira, “a Universidade de Coimbra era a universidade do império português e a sua grande força unificadora. No quinquênio à reforma pombalina (1764-1768), contava com 20.453 estudantes de todo o império português [...]. Essa era a grande universidade a ser reformada para a introdução das novas ciências da natureza e a transformação do Estado eclesiástico no Estado secular e regalista, sob a influência do iluminismo da época [...]. Até Pombal, Portugal era um Estado eclesiástico, devendo obediência ao poder da Igreja. Com Pombal, estabelece-se o poder absoluto do rei. [...] Sabemos que a reforma pombalina, apesar de retardada, encontrou no Brasil ainda maior resistência do que em Portugal, pois no Brasil a influência jesuítica fora mais exclusiva, se assim podemos dizer, do que no Reino, e as forças intelectuais de oposição aos jesuítas não chegaram a desenvolver-se a ponto de criar receptividade para a reforma. O Brasil só a via como a destruição do sistema escolar existente, que era dos jesuítas. Por outro lado, a obra de Pombal, francamente reivindicadora do poder da Coroa, contribuía para acentuar mais do que

universidade metropolitana às modernas correntes do pensamento filosófico e da prática científica”<sup>26</sup>.

Apesar disso, Florestan Fernandes argumenta que, mesmo após a Reforma de 1772, o dogmatismo religioso, ao lado de tendências autoritárias de controle da liberdade intelectual, seria responsável por uma certa limitação da possibilidade de produção original nas universidades portuguesas, que absorviam do exterior uma parcela muito grande dos conhecimentos transmitidos<sup>27</sup>. Apesar dos intentos reformadores de Pombal, a educação superior portuguesa, atrasada em relação ao cenário europeu, sobretudo Inglaterra, França e, algum tempo depois, Alemanha, e alvo de reações conservadoras, manteve em grande medida o seu caráter já considerado retrógrado e arcaizante para grande parte da Europa na época.

No decorrer deste processo, que culmina na transferência da sede do império português para o Brasil em 1808 como consequência da ameaça de invasão das tropas napoleônicas em Portugal, o ensino superior brasileiro adentra uma segunda fase: a instalação de escolas superiores isoladas erigidas sobre o regime de cátedras e destinadas a formar os filhos das elites dominantes de forma não propedêutica, mas sumamente profissional. Isso significou que as novas escolas, à parte daquelas mantidas por outras ordens religiosas que não a dos jesuítas, foram destinadas principalmente às áreas de Engenharia Militar e Medicina. A proclamação da independência de 1822 e o processo de separação do Estado nacional do Estado português adiciona a essa recente estrutura de escolas superiores os cursos de Direito, cuja necessidade surgiu da contínua demanda por incremento da formação de agentes especializados para lidar com os novos requisitos do Estado. Funcionários públicos, advogados, juízes, promotores, delegados, parlamentares, médicos e engenheiros eram requisitados para a organização formal da burocracia e da vida social; assim como a construção de estradas, ferrovias, pontes e hospitais, e o estabelecimento de cartórios, órgãos públicos, laboratórios, etc. Todavia, os cursos instituídos no Brasil se limitavam a funcionar como cadeias de transmissão dogmática de conhecimentos técnico-profissionais absorvidos do exterior, “raramente incluindo as relações pedagógicas numa esfera criadora e

---

abrandar os aspectos colonizantes da Metrópole. O poder jesuítico parecia à Colônia, graças ao sistema escolar existente, menos distante e mais 'seu', podendo sobre ele exercer-se mais a sua influência do que sobre o poder da Coroa. Se a reforma de Pombal teve influência no Brasil, essa lhe teria de chegar por intermédio dos seus estudantes de nível superior formados em Coimbra após a reforma”. In: TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação da sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 65-66.

<sup>26</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 155.

<sup>27</sup> Id. Ibid.

inovadora”<sup>28</sup>; permanentemente à margem dos processos e das necessidades de mudança social e cultural. Além das três grandes áreas necessárias à formação de burocratas do Estado e de outros cursos destinados à formação de profissionais não militares, como Agronomia, Química, Desenho Técnico e Economia Política, foram criados cursos superiores de Desenho, História, Música e Arquitetura, destinados à formação de profissionais que pudessem atender às demandas pelo consumo de bens culturais por parte das classes dominantes<sup>29</sup>.

Apesar das escolas superiores do período imperial absorverem um pouco das experiências diversas dos principais modelos das universidades europeias, em grande parte construídas ou reformadas com a emergência da sociedade burguesa nos séculos XVII, XVIII e XIX, elas não funcionavam como a mera reprodução dos modelos de ensino vigentes em Portugal, França, Prússia ou Inglaterra. Para Florestan Fernandes, isso se deu pois a sociedade brasileira, em particular suas classes dominantes, não possuía dinamismos, condições ou motivações para absorver um determinado padrão de civilização vigente nas sociedades europeias e, especificamente, imprimir densidade e intensidade à experiência educacional<sup>30</sup>. O reflexo destas limitações foi o empobrecimento das instituições transplantadas. Em primeiro lugar, a política educacional implementada foi segmentada e imediatista. Ao invés de instalar no Brasil o equivalente à universidade portuguesa da época, foram reproduzidas somente suas unidades intermediárias, as escolas superiores ou faculdades<sup>31</sup>. Em segundo, apesar da universidade medieval portuguesa ter entrado em crise durante o século XVIII, mesmo após a reforma de 1772 “que abriu a universidade metropolitana às modernas correntes do pensamento filosófico e da prática científica”, ela possibilitava, em alguns de seus setores, a fermentação intelectual genuína e não a mera reprodução de conhecimentos absorvidos do exterior<sup>32</sup>. No Brasil, por sua vez, o processo controlado e limitado de modernização e transplantação institucional aos requisitos da “metropolização forçada” contribuiu para o despojamento das funções das universidades<sup>33</sup>.

Por fim, a estrita especialização das escolas superiores comportava, justamente, o perfil de profissional necessário para cumprir papéis na burocracia, na estrutura de poder político e na esfera das profissões liberais, ou seja, “um letrado com aptidões gerais e um

---

<sup>28</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 98.

<sup>29</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007., p. 64.

<sup>30</sup> FERNANDES, op. cit., 154.

<sup>31</sup> Ibid., p. 154-155.

<sup>32</sup> Ibid., p. 155.

<sup>33</sup> Ibid., p. 156.

mínimo de informações técnico-profissionais”<sup>34</sup>. Muitas vezes, por não cumprir nem esta mínima função de preparar profissionalmente advogados, médicos e engenheiros, os estudantes complementavam seus estudos na Europa ou eram alocados para trabalhar em escritórios ou clínicas de parentes ou amigos. Isso gerou uma distorção do papel que deveria cumprir a formação de nível superior: as profissões liberais e suas atividades práticas ditavam o ritmo do processo de institucionalização e formação intelectual das escolas superiores que, por sua vez, não cumpriam sua parte para a produção do saber original e autônomo. De certa forma, isso impedia “que elas se convertessem em ‘instituição diretora’ da sociedade nacional emergente”<sup>35</sup>. Para Darcy Ribeiro, isso outorgava à docência um caráter “não profissional e honorífico” pois era “almejada antes como um título de qualificação e de prestígio junto a clientelas profissionais externas à universidade, que como uma carreira que exige total dedicação”<sup>36</sup>. Paralelamente, o foco na formação majoritariamente profissional gerava a exclusão das ciências básicas dos currículos, somente admitidas “depois de haver sido previamente adjetivadas, para servir especificamente a cada campo de aplicação”<sup>37</sup>.

Em artigo sobre a educação superior no Brasil, Anísio Teixeira afirma que durante o período monárquico foram apresentados ao governo e ao parlamento cerca de 42 projetos para criação de universidades, todos recusados<sup>38</sup>. Segundo o autor, havia “[...] na classe governante brasileira, a ideia de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária”<sup>39</sup>. No Congresso de Educação realizado no Brasil em 1882, o Conselheiro de Almeida, cuja argumentação gira em torno da universidade medieval, alega que:

A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida. [...] Nós não podemos ter universidade, porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela.<sup>40</sup>

---

<sup>34</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 157.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>36</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 92.

<sup>37</sup> *Id.* *Ibid.*

<sup>38</sup> TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 50, n.111, jul./set. 1968. p. 25.

<sup>39</sup> *Id.* *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 84.

<sup>40</sup> OLIVEIRA, Antônio de Almeida, 1882 apud TEIXEIRA, 1968, p. 25.

Nesse período, a França era a “principal referência cultural das classes dominantes portuguesas e brasileiras”<sup>41</sup> e, quiçá, a mais importante forma de organização educacional francesa transplantada para o ensino superior brasileiro tenha sido a criação de escolas superiores isoladas, ao invés de uma universidade propriamente dita. Mas sua influência ia para além da dicotomia escola-universidade, e se via também nos currículos, livros e materiais didáticos, bem como na recomendação do aprendizado daquele idioma como componente importante da formação, principalmente para os cursos jurídicos.

Sobre o modelo francês, Darcy Ribeiro comenta que o sistema de escolas superiores implementado por Napoleão Bonaparte em contraposição à universidade medieval e eclesiástica antiga corporificada na Universidade de Paris, serviu para “unificar politicamente e uniformizar culturalmente o arquipélago de províncias” na França republicana<sup>42</sup>. Ou seja, um sistema de ensino federativo resultante do nascente Estado burguês e organizado como um serviço público nacional destinado à formação de profissionais nas áreas de direito, medicina, farmácia, letras e ciências; de quadros técnicos que recebiam sua formação na Escola Politécnica; e de professores formados na Escola Normal Superior que atuavam como difusores da nova cultura republicana<sup>43</sup>. A adaptação curricular das escolas superiores brasileiras a esse modelo e, principalmente, a adoção de livros e materiais didáticos de origem francesa somadas à influência exercida pelos brasileiros que retornavam de sua temporada de estudos na Escola Politécnica de Paris, onde lecionava Augusto Comte, em muito contribuiu para que o positivismo se tornasse a corrente filosófica dominante entre os médicos, engenheiros, oficiais do exército e professores secundários no Brasil<sup>44</sup>. “Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas”, enquanto nos estudos de Filosofia que foram deslocados para as faculdades de Direito, predominava a influência dos idealistas alemães<sup>45</sup>.

Apesar da influência ideológica e cultural exercida pela França, a Inglaterra todavia exercia forte dominação imperialista por meio do controle político e econômico sobre Portugal desde o século XVII; controle que se tornou ainda mais direto após a independência do Brasil e o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação que concedia vantagens alfandegárias às mercadorias inglesas<sup>46</sup>. Contudo, no ensino superior era o paradigma francês

---

<sup>41</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 123.

<sup>42</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 40-41.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>44</sup> CUNHA, op. cit., p. 64.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 64-65.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 122.

que continuava a permear sua organização e conteúdo<sup>47</sup> tanto em Portugal quanto no Brasil, após a transferência da sede do reino por intermédio e com garantia de proteção naval da Inglaterra. Com influência preponderante sobre o ensino superior dos Estados Unidos, por sua vez, o modelo britânico era caracterizado por uma forma piramidal<sup>48</sup> em que as duas universidades aristocráticas e originalmente eclesiásticas<sup>49</sup>, Oxford e Cambridge, figuravam no topo, seguidas de algumas universidades, *colleges*<sup>50</sup> e escolas politécnicas.

Assim sendo, a educação superior brasileira absorveu e transplantou, balizada por suas condições societais particulares, algumas das estruturas e características singulares desses modelos europeus de ensino superior. Naturalmente, o regime colonial e a estrutura da sociedade brasileira causaram certo retraimento das funções sociais que tais instituições ocupavam em seus países de origem. Florestan Fernandes utiliza como exemplo o curso de Direito para ilustrar a condição de “despojamento sistemático das funções das instituições escolares transplantadas”; isto é, as escolas superiores fundadas no Brasil “sob a pressão da transferência da Corte, da reorganização do poder político e da adaptação do Brasil aos requisitos desta ‘metropolização’ forçada”<sup>51</sup>. Segundo o autor,

Mesmo nos períodos da emancipação política e da consolidação do Estado Nacional emergente, ficamos presos ao Direito português e às instituições jurídico-políticas herdadas da era colonial (ao contrário do que sucederia, por exemplo, em situações análogas nos Estados Unidos, que marcharam rapidamente para a criação das normas e instituições em que se iriam assentar a legitimidade, a autonomia e a eficácia da nova ordem legal). O que se montou foi uma “escola superior” despojada de funções culturais criadoras, estritamente orientada para servir de elo entre ‘modernização’ e ‘progresso cultural’ no exterior. Sob esse prisma, o eixo de sua atividade construtiva gravitava em torno de uma polarização cultural dependente. Ao concorrer para organizar e intensificar a transplantação cultural sistemática, a ‘escola superior’ contribuía para diminuir a distância histórica existente entre Portugal, a Europa e o Brasil. Todavia, divorciava o próprio enriquecimento paulatino dos conteúdos do ensino superior do pensamento inventivo e da

<sup>47</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 65.

<sup>48</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 45.

<sup>49</sup> Oxford e Cambridge, universidades medievais fundadas nos anos 1096 e 1209, respectivamente, “foram na sua origem instituições eclesiásticas destinadas a receber e educar os filhos da nobreza ou a pessoas de alto nível social para o exercício de seus papéis como membros da classe dominante. [...] No passado estavam organizadas como comunidades universitárias integradas com *colleges* onde viviam os estudantes sob a orientação de tutores pessoais, e como *faculdades* onde era transmitido o ensino especializado. Esta organização bipartida permitia combinar a orientação tutorial da formação pessoal de cada estudante com a frequência em cursos regulares, onde recebiam sua formação – em leis, medicina, biologia – se pretendiam alcançar uma graduação acadêmica. A maior parte dos professores eram clérigos, obrigados ao celibato”. In: *Ibid.*, p. 45-46.

<sup>50</sup> Ao contrário das universidades destinadas à educação superior da elite, os *colleges* eram instituições voltadas à formação profissional das camadas médias da sociedade britânica, com cursos de duração mais curta e caráter “prático” e técnico, como comércio, agronomia, engenharia, entre outros.

<sup>51</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 156.



modernização cultural independente.<sup>52</sup>

Portanto, as primeiras unidades de ensino superior criadas no Brasil surgiram na forma de cadeiras e aulas<sup>53</sup>: unidades muito simples, eventualmente podendo ser aglomeradas em cursos, que consistiam no ensino, em geral oferecido por um único professor em locais improvisados, como os antigos estabelecimentos onde funcionavam os colégios jesuítas, hospitais ou mesmo a residência do docente. Assim, até a data da proclamação da República, em 1889, haviam sido criadas aproximadamente 14 escolas superiores de formação profissional<sup>54</sup>, que serviam à formação de um seleto<sup>55</sup> grupo de membros das classes dominantes ligadas à produção agrícola, à burocracia estatal e, em menor medida, ao comércio.

Nesse sentido, a “cadeira” ou “cátedra”, presente na estrutura educacional desde as primeiras experiências em 1808, se configura como um dos principais pontos de ligação entre o exame histórico realizado nestas páginas introdutórias e o conteúdo dos próximos capítulos. Afinal, é inicialmente em torno deste rígido regime de organização do ensino que se levantam os primeiros movimentos reformadores da educação latino-americana no século XX: desde o Manifesto de Córdoba, em 1918, até o movimento de reforma universitária no Brasil, nas

<sup>52</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 156.

<sup>53</sup> As primeiras cadeiras (embriões das faculdades) criadas ainda em 1808 foram as de Cirurgia e Anatomia na Bahia e Rio de Janeiro, respectivamente, por decisão do príncipe regente Dom João VI, que recebera a sugestão de José Corrêa Picanço, Cirurgião-Mor do Reino - que era, à época, um dos únicos praticantes de medicina diplomados, já que algumas práticas medicinais populares como a sangria eram realizadas em sua maioria por barbeiros, em geral homens negros libertos ou ainda escravizados. Cf. BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil, 1808-1820. Decisões. Decisão nº 2*, em 18 de fevereiro de 1808. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891, p. 2. Disponível em: <[https://www2.cam-ara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy\\_of\\_colecao1.html](https://www2.cam-ara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao1.html)>. Acesso em: 05 mai. 2021.

<sup>54</sup> As principais cadeiras, escolas e faculdades criadas eram as seguintes: a Escola de Cirurgia no Hospital Real da Bahia e o Curso de Anatomia no Hospital do Rio de Janeiro, em 1808, que hoje correspondem às Faculdades de Medicina da Universidade Federal da Bahia e do Rio de Janeiro, respectivamente; a Real Companhia e Academia dos Guardas-Marinhas da Armada Nacional, criada em Portugal em 1782, com vistas a formar o oficialato naval, e transferida para o Brasil com a vinda da corte joanina em 1808; a Academia Militar da Corte, criada em 1810 por Dom João VI, que teve a ela incorporada a supracitada companhia dos Guardas-Marinhas, dando origem à Academia Militar e da Marinha; o Curso de Agricultura da Bahia e a cadeira de Botânica e Agricultura na Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, criados em 1812 e 1814, respectivamente; as cadeiras de Belas Artes no Rio de Janeiro, que em 1820 passaram a integrar a recém-criada Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, posteriormente nomeada Academia Imperial de Belas Artes; os Cursos Jurídicos em São Paulo e Olinda, que datam de 1827; e, por fim, o curso de Estudos Mineralógicos e a Escola de Farmácia em Ouro Preto, Minas Gerais, fundados durante o período regencial (1832-1839).

<sup>55</sup> Os dados do Relatório do Ministério do Império, para ano de 1879, demonstram essa tendência: em 1879, matricularam-se 345 alunos na Escola Politécnica; nas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia os números chegaram a 718 e 489 estudantes, respectivamente; na Faculdade de Direito de São Paulo, nesse mesmo ano, foram 762 alunos inscritos para os cursos de ciências e 659 para os de línguas. Cf. BRASIL. Ministério do Império. *Relatório do ano de 1879 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 17ª Legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. p. 11-22.

décadas de 1950 e 1960.

Nesse aspecto, a síntese de Darcy Ribeiro sobre a estrutura básica da universidade tradicional latino-americana joga luz sobre o papel da cátedra. Segundo o antropólogo, um dos aspectos estruturais deste regime seria “o assentamento de todo o ensino superior na cátedra como unidade operativa de docência e investigação, entregue a um titular através de procedimentos legais de caráter burocrático”<sup>56</sup>. Como consequência, o que se estabelecia não era outra coisa senão uma espécie de “hierarquia magisterial regida pelo professor catedrático”, que tendia a converter os demais professores em seus ajudantes ou auxiliares pessoais<sup>57</sup>. Outra tendência, apontada por Darcy, seria, justamente, o “crescimento das cátedras como quistos à custa da substância mesma da universidade, sem que contribuam para ela, já que atendem objetivos próprios, com frequência de mera promoção pessoal do catedrático, que para isto transforma a cátedra em instituto”<sup>58</sup>. Afinal, uma vez que não havia uma regulamentação própria da carreira docente, ao catedrático, a quem era permitida a escolha dos demais professores com base no favoritismo, outorgava-se amplos poderes. Outro aspecto importante desse modelo de organização das escolas superiores era a duplicação irracional de recursos, uma vez que cada cátedra era dotada de pessoal docente próprio, bibliotecas, laboratórios e equipamentos<sup>59</sup>.

De acordo com os estatutos das faculdades<sup>60</sup>, os catedráticos seriam os responsáveis pelas cadeiras, ou cátedras, para as quais eram nomeados, podendo jubilar-se após vinte e cinco anos de docência. Além disso, eram “vitalícios”, ou seja, só perderiam seus postos em caso de intercorrências penais ou morte. Os substitutos<sup>61</sup>, também vitalícios, poderiam lecionar em qualquer cadeira do curso a que pertencessem, sob a obrigação de se aterem às “doutrinas” ensinadas pelos catedráticos<sup>62</sup>. As vagas dos catedráticos deveriam ser

---

<sup>56</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 91.

<sup>57</sup> Id. *Ibid.*

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>59</sup> Cf. Id. *Ibid.*

<sup>60</sup> A título de exemplo, nos parágrafos seguintes, utilizaremos como referência o estatuto da Escola Politécnica de 25 de abril de 1874. Mas, reiteramos que as disposições centrais a que nos referimos, constam de maneira bastante semelhante nos demais estatutos analisados, como os das faculdades de Direito e Medicina.

<sup>61</sup> Enquanto os lentes catedráticos eram nomeados para seus cargos, os substitutos e os professores, hierarquicamente inferiores aos primeiros, eram submetidos a um concurso, anunciado pelo Diretor da faculdade nos jornais. Estavam aptos a prestar o concurso os cidadãos brasileiros que, estando no gozo de seus direitos civis e políticos, possuísem grau de Doutor. Em geral, as provas dos concursos consistiam em defesa de tese, dissertação escrita, preleção oral e, se necessário, como no caso da Faculdade Politécnica, uma prova prática. A Congregação, então, deveria enviar ao governo a lista dos candidatos mais votados segundo escrutínio secreto. Dessa lista, o governo elegeria um candidato para ocupar o cargo de substituto ou professor e, na ausência de candidatos, o governo estaria apto a fazer a nomeação.

<sup>62</sup> BRASIL. *Decreto n° 5600*, de 25 de abril de 1874. *Dá estatutos á Escola Polytechnica*. Rio de Janeiro, Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/566324/publicacao/15732389>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

preenchidas pelo substituto mais antigo, por decreto do governo, “precedendo informação da Congregação sobre o comportamento moral e aptidão científica dos mesmos Substitutos”<sup>63</sup>. Já a troca de cadeiras entre os catedráticos só poderia ocorrer mediante requerimento ao governo. Quiçá o aspecto político mais importante a ser destacado para o que se pretende desenvolver nas páginas subsequentes seja o de que a cátedra é considerada por diversos autores<sup>64</sup> como o núcleo organizador, a *alma mater* do ensino superior brasileiro por dois séculos e meio.

Como veremos mais a frente, o regime de cátedras só seria abolido do ensino superior brasileiro com a reforma universitária de 1968. Tendo persistido por dois séculos e meio como o núcleo em torno do qual se organizou o sistema de escolas superiores, conferiu às faculdades isoladas a estrutura rígida e ultra-especializada que marcou o parco desenvolvimento do ensino superior brasileiro ao longo das décadas.

Nesse sentido, a categoria analítica elaborada por Florestan Fernandes como “o padrão brasileiro de escola superior” advém de sua análise histórico-sociológica do processo de formação social brasileira, que indica que os laços de dependência não se manifestam somente na estrutura econômica e material. Mas, simultaneamente, nos campos político, social e cultural. Assim, esse padrão que dá origem à “escola superior-problema”, predominante e generalizada no Brasil, caracterizava-se pelo ensino de nível praticamente secundário. As escolas superiores, adaptadas à realidade histórico-social brasileira para atender aos interesses da coroa e das camadas dominantes, eram privadas de sua eficácia e originárias “de um arcabouço educacional envelhecido em face do liberalismo esclarecido e do cientificismo nascente, implantado por Pombal”<sup>65</sup>. Era o estrangulamento, ainda na origem do Estado, da autonomização cultural brasileira.

Se, em parte, o “padrão brasileiro de escola superior” advém do modelo das universidades portuguesas, muito atrasadas em relação às suas congêneres europeias, de outro lado, aprofunda e molda suas raízes em decorrência da condição histórico-social de um Estado emergente ainda imerso no sistema colonial, erigido e lentamente modernizado pela força de trabalho escravizada. Sem dinamismos para romper completamente com a situação

---

<sup>63</sup> BRASIL. *Decreto n° 5600*, de 25 de abril de 1874. Dá estatutos á Escola Polytechnica. Rio de Janeiro, Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/566324/publicacao/15732389>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

<sup>64</sup> Sobre este tema, ver: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007; FÁVERO, Maria de L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006; TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação da sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

<sup>65</sup> FRAGA, Manuel Dias; SIANO, Lúcia Maria França. A ideia de universidade na reforma universitária de 1968. *Rev. Adm. púb.*, Rio de Janeiro, n. 25, v. 3, p. 155-171, jul./set. 1996. p. 156.

de dependência externa, o já atrasado modelo de ensino superior foi reduzido a algo estanque, retrógrado, isolado, e de alto poder centralizador e coercitivo, caracterizado por uma forma de ensino magistral, livresca, dogmática e voltada exclusivamente para as elites.

A escola serviu minimamente para aquilo que importava à sociedade escravista: a formação de profissionais liberais minimamente educados, que cumprissem as funções burocráticas necessárias para o estabelecimento do Estado nacional e atuassem como caudatários de papéis intelectuais de dominação<sup>66</sup>. Através da atuação dos profissionais liberais como professores, e partindo dos “feudos da cátedra” para os cargos do poder político, a política educacional no Brasil alimentava a dominação da elite e fomentava uma espécie de corporativismo baseado nas benesses do meio acadêmico; este, por sua vez, alheio aos processos de consciência social e mudança sociocultural<sup>67</sup>.

É no período entre a queda do Estado Novo e o golpe militar de 1964, que têm início uma fase de grande transformação e ampliação do sistema de ensino superior. De acordo com Darcy Ribeiro, na abolição da escravatura e proclamação da República, o Brasil contava com aproximadamente 2.300 estudantes matriculados em escolas superiores<sup>68</sup>. Um lento e parco desenvolvimento educacional, como pudemos constatar<sup>69</sup>. Quadro que começa a se alterar no fim do século XIX e tem seu desenvolvimento quantitativo acelerado após a década de 1930.

A partir de fins do século XIX e, com velocidade crescente após a década de 1930, ocorrera uma intensificação notável dos índices de industrialização e urbanização<sup>70</sup> no país, que contribuiu para a formação de um incipiente e empobrecido proletariado urbano, que aumentava em número com o êxodo rural e a chegada de imigrantes europeus. Segundo

<sup>66</sup> FRAGA, Manuel Dias; SIANO, Lúcia Maria França. A ideia de universidade na reforma universitária de 1968. *Rev. Adm. púb.*, Rio de Janeiro, n. 25, v. 3, p. 155-171, jul./set. 1996. p. 156.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 156-157.

<sup>68</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 78.

<sup>69</sup> A tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chaves da civilização moderna. E, no que diz respeito ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática. Esta sempre foi temida e prevaleceu uma ótica estreitamente escravista, pela qual o modelo de colônia de exploração se recompunha sob o Estado “nacional” e “independente”. [...] A ideologia da exploração escravista sobrevivia ao mundo colonial e imantava, do mesmo modo que naquele, uma visão estreita do universo da cultura. A escola superior isolada era uma excrescência; ela era o *quantum satis* para esse universo e, sob vários aspectos, o transcendia: uma sociedade escravista não precisava mais do que isso, pois a função maior que a escola superior devia atender consistia em servir de elo entre o desenvolvimento interior da civilização e o fluxo do saber importado de fora pronto e acabado. Cf. FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 32-33.

<sup>70</sup> “[...] se o Brasil tinha, em 1940, 12,6% de sua população residindo em cidades de 50 mil habitantes ou mais, essa proporção já era de 22,9% em 1960”. Cf. LOPES, Juarez R. B. apud CUNHA, 2007, p. 39.

Cláudio Batalha, nos primeiros anos do século XX os trabalhadores estavam submetidos a condições precárias de trabalho, habitação, saúde e transporte<sup>71</sup>. Portanto, no período que vai até 1930, crescia a insatisfação popular e entre as reivindicações estavam: “o voto secreto, a liberdade de imprensa, a independência do Judiciário, a ampliação do poder do Estado, a dissolução da predominância das oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, a formação de um governo provisório e o estabelecimento de uma Assembleia Constituinte”<sup>72</sup>, algumas às quais, um pouco mais tarde, se somaria a demanda pela democratização do ensino, proveniente de parcelas da pequena-burguesia emergente. Nesse interregno, que vai de 1889 a 1930, foram criados mais de 64 estabelecimentos de ensino superior, isto é, aproximadamente 4,5 vezes mais do que na maior parte do século XIX<sup>73</sup>. Entretanto, a desagregação da ordem colonial-escravista não foi acompanhada da destituição das bases da estrutura de dominação do setor agrário-exportador, o que caracterizou com profundidade a Primeira República.

Para Boris Fausto, o período que antecede a Revolução de 1930 foi marcado pela hegemonia social e política da burguesia cafeeira, pela manutenção dos desequilíbrios regionais herdados da estrutura colonial, uma frágil integração econômica nacional e um processo de industrialização que não correspondia a impulsos regulares ou contínuos<sup>74</sup>. Entretanto, o decênio que se inaugura em 1920 é de especial importância para a sociedade em geral e, em especial, para o incipiente movimento operário: “nele ocorreram a Semana de Arte Moderna em São Paulo, a fundação do PCB, os levantes tenentistas, a longa e épica marcha da Coluna Prestes e o ápice das atividades de Lampião e seus cangaceiros no sertão nordestino”<sup>75</sup>. É desse período também que surgem as primeiras formulações da teoria marxista da revolução brasileira, tendo Octávio Brandão como seu primeiro expoente<sup>76</sup>.

Embora neste trabalho não tenhamos a pretensão de analisar com maiores detalhes este período, resta-nos dizer que pouco da estrutura do ensino superior vigente no período imperial foi alterado, em que pese seu crescimento numérico considerável. As escolas superiores mantiveram-se isoladas, especializadas e autossuficientes, regidas pelo sistema de cátedras e destinadas à formação livresca de profissionais liberais. Seguindo a tônica de um Estado que operou a sua transformação por cima, com ostensiva repressão às rebeliões

---

<sup>71</sup> BATALHA, Claudio H. M. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 11.

<sup>72</sup> PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). *Caminhos da Revolução Brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 14.

<sup>73</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 89-90.

<sup>74</sup> FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 231-232.

<sup>75</sup> PERICÁS, op. cit., p. 14.

<sup>76</sup> Id. Ibid.

populares e traços marcadamente autocráticos e reacionários, a República não engendrou uma política educacional que lhe fosse própria, minimamente adaptada aos requisitos educacionais do regime de classes emergente, o que representou grande defasagem entre as necessidades educacionais e os mecanismos para atender tais demandas<sup>77</sup>. Enquanto as primeiras refletiam as enérgicas mudanças histórico-sociais que se desenrolavam naquele período, os segundos foram malgradadamente adaptados, “como se a sociedade devesse ajustar-se às instituições educacionais herdadas (e não o inverso)”<sup>78</sup>.

O estrangulamento das potencialidades educacionais não advinha apenas do interior das escolas, mas, sobretudo, das inconsistências de uma sociedade cuja transformação capitalista não fora conduzida de forma autônoma pela burguesia, isto é, uma revolução burguesa sem revolução nacional e democrática; sem a ruptura radical do regime colonial e escravocrata e dos laços de dependência que caracterizaram a formação socio-histórica brasileira<sup>79</sup>. Embora isso tenha significado a manutenção da escola superior herdada do século XIX, a expansão do regime de classes e a consolidação do modo de produção capitalista competitivo no país e no mundo engendraram algumas transformações no ensino superior, ainda que em conformidade com o modelo antigo das faculdades isoladas. Segundo Darcy Ribeiro, essa característica do ensino brasileiro desprovia o sistema de educação superior de uma estrutura integrativa, tanto entre universidades quanto no binômio universidade-sociedade<sup>80</sup>.

A fundação da primeira universidade brasileira, após as mais de quarenta tentativas apresentadas, se deu formalmente por meio do Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920<sup>81</sup>, responsável pela criação da Universidade do Rio de Janeiro, nomeada Universidade do Brasil em 1937 e, desde 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O decreto foi elaborado pelo ministro do interior, Alfredo Pinto, e promulgado pelo presidente da República, Epitácio Pessoa. E sua criação deu-se através da conglomeração das escolas Politécnica, de Medicina e de Direito, processo semelhante ocorrido exatos sete anos depois com a criação da Universidade de Minas Gerais, organizada a partir da junção das três escolas, somadas às de Odontologia e Farmácia. Enquanto a Universidade Técnica do Rio

---

<sup>77</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 90.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 90-91.

<sup>79</sup> *Id.* *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 2ª edição. passim.

<sup>80</sup> *Id.*, op. cit., p. 91-93.

<sup>81</sup> BRASIL. Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Grande do Sul surgiu a partir da diferenciação da Escola de Engenharia de Porto Alegre, conformada por onze institutos ligados a engenharia, agronomia, agricultura, zootecnia, química e economia doméstica e rural.

Contudo, a “ideia” de universidade passou a prevalecer sobretudo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930. Ainda sem grandes rupturas com o modelo anterior, o que se processou no Brasil foi o fenômeno denominado por Florestan de “conglomerado” ou “agregação” de escolas superiores, com a manutenção de sua estrutura tradicional e de suas tendências autárquicas, e que passaram a denominar-se “universidades”<sup>82</sup>. Tal designação não é exclusiva de Fernandes. Luiz Antônio Cunha também se refere às universidades desse período, com exceção das Universidades do Distrito Federal e de São Paulo, como “conglomeradas”<sup>83</sup>; diferentemente do sociólogo, que considerava ter sofrido a USP um rebaixamento de suas potencialidades e replicado a tendência à conglomeração<sup>84</sup>. Também tratam de forma semelhante o processo Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Aqui, nos interessam, sobretudo, as três décadas que antecedem o golpe de 1964: no interregno entre 1930 e 1949, foram fundados 160 estabelecimentos de ensino superior e, entre 1950 e 1960, mais de 178. Esta multiplicação de escolas superiores e universidades conglomeradas respondia, notoriamente, à situação histórico-social emergente e às demandas sociais, intelectuais e culturais advindas da pequena-burguesia emergente na civilização urbano-industrial e da diferenciação do regime de classes<sup>85</sup>. De um lado, a expansão quantitativa do ensino superior até pouco mais da metade do século XX foi uma resposta às transformações sociais e econômicas pelas quais atravessava o Brasil; de outro, a solução encontrada, isto é, a mera conglomeração formal dos estabelecimentos, demonstrou o reacionarismo e os traços arcaizantes dos padrões educacional e societal vigentes. Também nesse período, a influência dos Estados Unidos - que adquire maior organicidade ideológica

---

<sup>82</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 166.

<sup>83</sup> “A solução encontrada para a 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 com as outras”. In: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 194.

<sup>84</sup> “Desprovida de um centro de poder autônomo, a USP viu-se assaltada pelo espírito do profissional liberal e acabou, sem lutas, entregue às suas mãos. [...] A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se configurava, morfológicamente, como uma escola superior monstro. O novo se contaminava com o vírus do que deveria ser destruído (ou, na melhor das hipóteses, superado). Esse fato proporciona as dimensões da incoerência da USP. Um conglomerado de escolas, cuja dinâmica conduzia à revitalização do padrão tradicional de escola superior, agrupadas como se fossem uma universidade unificada”. In: FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 35-36.

<sup>85</sup> Id. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 166.

entre a intelectualidade e o empresariado algumas décadas mais tarde - começa a se embrenhar no Brasil e na América Latina. Essa influência se deu de distintas formas, entre elas, podemos citar a fundação de colégios para o ensino secundário, a hegemonia de empresas estadunidenses nos meios de comunicação de massa, como a *United Press* e a *Associated Press*, o cinema que começava a ser distribuído entre as salas nacionais e, em relação à educação superior, a criação pioneira da Escola de Enfermagem Ana Nery, em 1923 por Carlos Chagas, com auxílio da Fundação Rockefeller e a vinda de onze professores estadunidenses<sup>86</sup>. A educação, evidentemente, passava a receber atenção cada vez maior do império em ascensão.

Portanto, no período que vai de 1930 a 1945 havia inicialmente 21 mil estudantes matriculados nas escolas superiores do país, chegando a 27 mil ao seu término<sup>87</sup>. Às três universidades existentes em 1930, a do Rio de Janeiro (1920), de Minas Gerais (1927) e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896), esta última, sem o nome de universidade, mas, segundo Cunha, “progressivamente diferenciada em suas atividades acadêmicas”<sup>88</sup>, somaram-se a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935) e as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro (embriões da Pontifícia Universidade Católica - PUC), em 1940. Ao lado dessas universidades (em sentido estrito), justapunham-se outros 293 estabelecimentos isolados<sup>89</sup>.

Com a chegada de Vargas ao poder, o ensino superior passa a ser regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 oriundo do decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril daquele ano. O Estatuto funcionaria como uma espécie de modelo de organização do ensino, embora admitisse variações regionais, igualmente submetidas ao consentimento do Ministério da Educação. Na mesma data, por meio do Decreto 19.850, é instituído o Conselho Nacional de Educação.”<sup>90</sup>

O Estatuto das Universidades Brasileiras foi redigido por Francisco Campos, um dos ideólogos da ditadura estadonovista e, segundo Cunha, “[...] consagrou a competência do

---

<sup>86</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 198.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 207.

<sup>88</sup> *Id.* *Ibid.*

<sup>89</sup> *Id.* *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 17.

<sup>90</sup> O CNE contava com um representante de cada universidade federal ou equiparada; um representante de cada um dos institutos federais de ensino de direito, medicina e engenharia nos estabelecimentos isolados; um do ensino superior estadual e um do ensino particular; um do ensino secundário de cada um dos segmentos (federal, estadual e particular); e três membros escolhidos livremente entre “personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e ensino Cf. BRASIL. *Decreto nº 19.850*, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2021.



governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834, reforçada pela criação, em novembro de 1930, do Ministério da Educação”<sup>91</sup>, do qual Francisco Campos foi o primeiro titular. Apesar de o ensino superior brasileiro à época ser majoritariamente composto por estabelecimentos isolados, o estatuto consagrava o “sistema universitário” como o padrão de organização do ensino. Não obstante, admitia a manutenção das escolas e faculdades isoladas<sup>92</sup>, como se essas fossem a exceção, e não a regra.

Assim, eram permitidas as modalidades oficiais - federal, mantida pela União, e estadual, mantida pelos estados da federação - ou livres, administradas e financiadas por fundações ou associações particulares. Concretamente, essa forma de organização, não obstante as finalidades pretendidas pela lei<sup>93</sup>, consagrou o fenômeno de conglomeração de estabelecimentos isolados de ensino superior de maneira a atender às exigências históricas do período que se inicia em 1930 e culmina na passagem da hegemonia da elite agroexportadora para os setores urbano-industriais. O que não significou, segundo Florestan, que a filosofia privatista inerente à escola superior tradicional e nascida da dominação patrimonialista do período imperial, tenha desaparecido da cena histórica<sup>94</sup>.

De acordo com o Estatuto, para constituírem-se enquanto universidades, as instituições deveriam ser compostas por pelo menos três das faculdades tradicionais do sistema de ensino brasileiro: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Para Anísio Teixeira, a possibilidade de que uma Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação pudesse substituir uma das três tradicionais foi uma inovação, pois tinha em vista o estudo especializado dos campos de cultura desinteressada e não sumamente profissional<sup>95</sup>. Contudo, embora as universidades do Distrito Federal, no Rio, e a estadual de São Paulo,

<sup>91</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 17.

<sup>92</sup> BRASIL. *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

<sup>93</sup> No Título I do Estatuto, lê-se: “Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. Art. 2º - A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários”. Cf. Id. Ibid.

<sup>94</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 334.

<sup>95</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 106.

tenham trazido missões de professores estrangeiros para implantar esta faculdade com o propósito de que se tornasse o centro das universidades, onde também os estudantes das escolas profissionais realizariam seus estudos propedêuticos, este objetivo não se realizou<sup>96</sup>. Na prática, o padrão das escolas superiores isoladas opôs-se a função pretendida para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e frustrou as novas experiências<sup>97</sup>.

Florestan Fernandes concorda com Anísio Teixeira no que diz respeito ao atrofiamento das funções que deveria desempenhar o centro dinâmico da universidade [neste caso, da USP]: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como pode-se verificar na citação abaixo, extraída de seu livro *A questão da USP* (1984).

Uma das consequências dessa situação monstruosa aparecia no combate sem tréguas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – também uma iniciativa digna de investigação. Os criadores da USP, tolhidos por obstáculos que podiam avaliar facilmente em todas as dimensões e com peso real, procuraram superar o impasse recorrendo a um nome (Universidade de São Paulo) e fundando uma micro-universidade (a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). Despida de tradição, de prestígio e de poder político, esta surgida como um estado dentro do estado. Na verdade, se ela vingasse, a universidade venceria a batalha contra as escolas superiores tradicionais. Por isso, ela teve de suportar a pressão concentrada que, contra ela, se desencadeou a partir de todas as outras. De outro lado, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se configurava, morfológicamente, como uma escola superior monstro. O novo se contaminava com o vírus do que deveria ser destruído (ou, na melhor das hipóteses, superado). Esse fato proporciona as dimensões da incoerência da USP. Um conglomerado de escolas, cuja dinâmica conduzia à revitalização do padrão tradicional de escola superior, agrupadas *como se fossem* uma universidade unificada. Um conjunto de forças centrífugas que se fortaleciam mutuamente e excluía a unificação como princípio fundamental de existência e convivência das partes integrativas. A única força centrípeta desse todo sem núcleo era, por sua vez, uma unidade complexa e mecânica, que servia para desmascarar a realidade, mas não tinha vitalidade para negar o todo incoerente, para engendrar um processo de autorregeneração e para desencadear, a partir de dentro, um movimento de reforma universitária imbatível.<sup>98</sup>

Por fim, alguns comentários finais sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Embora atribuísse autonomia administrativa, didática e disciplinar às universidades, esta era de veras restritiva, visto que era prerrogativa do ministro, após elaboração de lista tríplice na Congregação e, posteriormente, no Conselho Universitário, a escolha de reitores,

<sup>96</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 106.

<sup>97</sup> Em seu desenvolvimento posterior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sofrendo os efeitos dessa tradição, fez-se predominantemente uma nova escola profissional de preparo para o magistério secundário, com existência isolada e independente, como as demais escolas profissionais. Isto não obsteu a que melhores e mais ricas, integradas em universidades, se fizessem também escolas de preparo dos especialistas avançados no campo das letras e das ciências, tanto sociais quanto naturais, físicas e matemáticas. Deste modo, mesmo depois da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da reformulação da universidade em 1930, persistiu a tradição da escola superior independente e autossuficiente e da universidade do tipo confederação de escolas profissionais. Cf. *Ibid.*, p. 107.

<sup>98</sup> FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 35-36.

diretores dos institutos universitários e membros do conselho técnico-administrativo<sup>99</sup>, instância que, segundo Cunha, foi utilizada como um meio de diminuir o poder da Congregação<sup>100</sup> e garantir a penetração do Estado na organização do ensino<sup>101</sup>. Assim, compunham a administração central da universidade o reitor e o Conselho Universitário<sup>102</sup> e, também, a direção dos institutos, a respectiva congregação e o conselho técnico-administrativo, órgão deliberativo composto por três a seis catedráticos nomeados pelo ministro a partir de uma lista elaborada pela congregação. O processo de conglomeração das escolas superiores transformou, assim, órgãos e instâncias como o Conselho Universitário e as reitorias “em estruturas de barganha, de ressonância e de amplificação de seus pequenos ou grandes interesses”<sup>103</sup>.

O Estatuto manteve o regime de cátedras com garantias de vitaliciedade e inamovibilidade aos catedráticos, que eram os responsáveis por uma cadeira do curso. E, seguindo a tradição herdada do século XIX, o ensino superior não era gratuito, devendo os estudantes pagarem por suas matrículas, taxas anuais, vestibulares, exames, entre outros encargos. Sobre o tema da gratuidade do ensino, Florestan Fernandes tece reflexões importantes. Segundo ele, como a condição burguesa não era um fator revolucionário que levou a fundo a democratização, o apego ao liberalismo, enquanto substrato ideológico que reconstruiu o mundo europeu na dissolução do Antigo Regime, e às saídas “liberais”, não

---

<sup>99</sup> O conselho técnico-administrativo era um órgão responsável pela administração dos institutos universitários, hierarquicamente posicionado abaixo da figura do diretor de cada instituto – e presidente do conselho – e acima da Congregação. Suas atribuições compreendiam: rever os programas de ensino das disciplinas, autorizar a realização de cursos previstos no regulamento, fixar o número de alunos admitidos em cada curso, bem como o número de vagas por turmas, deliberar sobre as condições de pagamento dos cursos remunerados, organizar as comissões examinadoras para as provas de habilitação (vestibulares), organizar o regimento interno dos institutos e elaborar sua proposta de orçamento anual, autorizar a nomeação de auxiliares de ensino, modificar o estatuto do Diretório Central dos Professores, reconhecer o Diretório Estudantil, deliberar sobre seu regimento e orçamento anual. In: BRASIL. *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

<sup>100</sup> A Congregação possuía a incumbência de administrar os institutos, junto ao diretor e ao conselho técnico-administrativo. A instância era presidida pelo diretor de cada instituto e constituída pelos professores catedráticos efetivos, docentes livres em exercício de catedrático e por um representante eleito dos docentes livres. Possuía as seguintes atribuições: resolver os casos que lhe fossem relativos, eleger dois nomes da lista tríplice para o cargo de diretor, organizar a lista para escolha de membros do conselho técnico-administrativo e seu representante no Conselho Universitário, eleger as comissões examinadoras de concurso, deliberar sobre a realização de concursos, aprovar os programas dos cursos normais e sugerir aos poderes superiores as providências necessárias ao aperfeiçoamento do ensino no respectivo instituto. Cf. Id. *Ibid*.

<sup>101</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 266.

<sup>102</sup> O Conselho Universitário era o órgão consultivo e deliberativo da universidade, responsável por exercer a jurisdição superior da universidade, e composto pelos diretores dos institutos, um representante eleito pela congregação de cada um dos institutos, um representante da associação de ex-diplomados e o presidente do Diretório Central dos Estudantes. Cf: BRASIL, op. cit.

<sup>103</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 103.

encontrava aqui um terreno fértil capaz de fazer prosperar reais transformações de sentido democratizante. Nesse sentido, ainda que em expansão e difusão nos regimes republicanos, a educação escolarizada propagava-se e fortalecia-se como um privilégio social. Assim, com a formação da sociedade de classes e o crescimento da pequena-burguesia, a democratização propriamente dita do ensino não se converteu em realidade, e os despossuídos que não podiam arcar com os custos da educação escolarizada permaneciam alheios na nova situação histórico-social<sup>104</sup>. Ou seja, “sob o tipo de regime de classes que se originou com o capitalismo, a distribuição das oportunidades educacionais, especialmente ao nível do ensino superior, é condicionada pela situação econômica, social e política das famílias dos estudantes”<sup>105</sup>. No caso brasileiro, tal realidade se manifesta de maneira ainda mais dura, deflagrando a incompatibilidade da representação ideológica liberal, uma vez que as classes dominantes se opõem e resistem à abertura das oportunidades educacionais na esfera dos direitos e das garantias sociais. Nos estabelecimentos federais, a gratuidade de fato foi instituída somente a partir da década de 1950, com a lei nº 1.250 de 4 de dezembro de 1950<sup>106</sup>, responsável, sobretudo, pela federalização de estabelecimentos de ensino superior estaduais, municipais ou mantidos por particulares.

Um outro aspecto que chama atenção no Estatuto de 1931, é a previsão de que cada universidade contasse com um Diretório Central dos Estudantes e os diretórios próprios de cada universidade, ainda que sob a rédea curta das administrações centrais, que deveriam aprovar seus estatutos e prestações de contas. Cada vez mais as intensas transformações pela qual passava a sociedade brasileira, no que tange ao crescimento dos setores médios, à intensificação da urbanização e à expansão das matrículas nas universidades, impactaram na organização e fortalecimento do movimento estudantil, que um ano após o golpe de 1937, no II Congresso Nacional de Estudantes, cria a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade estudantil que terá importante papel combativo para as reformas de base, entre elas, especificamente a reforma universitária e, posteriormente, já na clandestinidade, através da mobilização dos setores estudantis para a luta contra a ditadura.

\* \* \*

---

<sup>104</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 199-202.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>106</sup> BRASIL. *Lei nº 1.254*, de 04 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2021.

Na obra *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*<sup>107</sup>, Barrington Moore Jr., sociólogo e historiador estadunidense, define a categoria de “modernização conservadora”, ou “rota capitalista e reacionária”<sup>108</sup>, para explicar a via prussiana e japonesa de revolução burguesa não-clássica. Isto é, uma via distinta das revoluções burguesas clássicas operadas na França, Estados Unidos e Inglaterra, que constituíram na ruptura violenta com o Antigo Regime para proceder à via capitalista de desenvolvimento. Segundo o autor, o que se sucedeu na Alemanha e no Japão foi a transformação industrial capitalista a partir do enraizamento do capitalismo não apenas na indústria como também na agricultura, sem um movimento revolucionário popular capaz de destruir as bases do antigo regime por completo<sup>109</sup>. A partir de uma adequação entre a aristocracia agrária e a burguesia, o curso da modernização, que requer a intensificação das tendências reacionárias e autoritárias entre as classes superiores para conservar seu poder, se dá através de uma revolução vinda de cima, com o intuito de preservar a estrutura social inicial. Moore Jr. faz a seguinte analogia para explicar essa situação: “os resultados tinham certa semelhança com as casas vitorianas atuais - com modernas cozinhas elétricas, mas com banheiros suficientes e canos rotos decorosamente escondidos por trás de paredes recém-estucadas”<sup>110</sup>. De forma semelhante, para Nicos Poulantzas, a ausência de capacidade política da burguesia nascente para conduzir a sua própria revolução, fez com que a via prussiana fosse

[...] uma importante viragem no processo de transformação das relações de produção, e não mudou em nada a superestrutura do Estado e os detentores do poder político. A nobreza fundiária continua ainda a deter o poder político e o Estado prussiano [...]. É de fato esse Estado, sob Bismarck, que levará a burguesia a alcançar a dominação política, o que Marx e Engels caracterizaram precisamente como a revolução "a partir de cima".<sup>111</sup>

Nesse sentido, embora a comparação das vias de desenvolvimento capitalista da Alemanha ou do Japão com o Brasil incorra em anacronismos históricos e equívocos generalizantes, há elementos na categorização de “modernização conservadora” que contribuem para explicar a via não-clássica da revolução burguesa no Brasil. O pacto entre a burguesia nascente e os senhores rurais, em um Estado em formação, mas profundamente

<sup>107</sup> MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

<sup>108</sup> Ibid., p. 427.

<sup>109</sup> Id. Ibid.

<sup>110</sup> Ibid., p. 432.

<sup>111</sup> POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 176-178.

atravessado por séculos de violência colonial e escravidão, condicionou a que aqui se operasse uma transformação burguesa autocrática particular e tardia, com o surgimento de uma burguesia dependente e associada aos países imperialistas centrais. O fulcro desta "autocracia burguesa à brasileira" está na extrema concentração de riqueza e poder internamente, como forma de garantir a sua dominação e perpetuação e, simultaneamente, na dependência externa e complacência frente às diversas modalidades de intervenção estrangeira. Características de um desenvolvimento particular que estão nas raízes da violência e repressão do Estado frente a rebeliões populares e movimentos contestatórios.

Então, ao contrário dos países que passaram por rupturas profundas caracterizadas por revoluções burguesas clássicas, a sociedade brasileira não equacionou o processo de desenvolvimento com a aceleração da revolução burguesa nos limites da independência nacional<sup>112</sup>. Com uma burguesia aliada ao latifúndio e incapaz e pouco interessada em operar a transformação autônoma do capitalismo e conjugar, assim, as revoluções nacional e democrática, a associação e subordinação ao imperialismo através do capital financeiro internacional, das multinacionais e dos monopólios transnacionais, se apresenta às classes dominantes brasileiras como a possibilidade de assegurar sua autodefesa e autoprivilegiamento, permanecendo no centro do controle do poder econômico, social e político. Nesse quadro, o golpe civil-militar de 1964, que garantiu a vitalidade do padrão autocrático-burguês de dominação e o caráter contrarrevolucionário da ditadura que permitiria a adoção da doutrina do "desenvolvimento com segurança" na periferia do capitalismo, revela o caráter estratégico e extremamente contraditório da universidade; sua contribuição era necessária para a expansão das estatais de base tecnológica, a formação de profissionais de nível superior em maior número e a formulação de novas disposições ideológicas para a sustentação do bloco de poder hegemônico<sup>113</sup>. Isso tudo no momento histórico em que o fito contrarrevolucionário era a redução do espaço democrático a uma mera formalidade, de forma a garantir a dominação burguesa, a manutenção da ordem capitalista e o controle autocrático sobre o Estado nacional. Sendo assim, por suas características particulares enquanto instituição-chave, não há dúvidas de que a universidade se tornaria palco de intensas e violentas disputas em relação à sua finalidade, sentido, organização e orientação política, ideológica e acadêmica.

Nesse sentido, o ensino superior brasileiro nasce no seio de uma sociedade em seus

---

<sup>112</sup> FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 2ª edição. passim.

<sup>113</sup> Cf. LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 134.

primórdios inserida num contexto histórico-social de dominação externa e violenta pela via colonial e, posteriormente, com o desenvolvimento desigual do capitalismo e a diferenciação de classes, mas, sobretudo a partir do golpe de 1964, desenvolve-se de maneira a reproduzir a contraparte do capitalismo dependente: a heteronomia (ou dependência) cultural. No interior do quadro de integração do Brasil à civilização moderna, a heteronomia se revela da seguinte maneira:

A tendência a procurar na Europa ou nos Estados Unidos a satisfação de extenso conjunto de centros de interesses e de valores alimenta um processo de alienação intelectual e moral de imensas proporções. Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está, aqui, na procedência externa das categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interliga-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que eles foram produzidos. Daí resulta um *estado de dependência fundamental*. Mesmo na crítica de uma instituição como a “escravidão” ou na justificação de um regime como a “democracia”, o que sempre contou, primordialmente, nas fundamentações ideológicas de comportamentos manifestos, foi o que se poderá pensar do Brasil “no estrangeiro” (isto é, no âmbito da civilização ocidental). Com isso, o processo de desenvolvimento interno se entrosa com valorizações e disposições subjetivas que concorrem, diretamente, para perpetuar e fortalecer a condição heteronômica da sociedade brasileira. As mudanças internas, reconhecidas como “urgentes” e “necessárias” pelas camadas cultas e dominantes, são ao mesmo tempo as mudanças suscetíveis de encontrar aprovação e encômios por parte das camadas cultas e dominantes das grandes nações ocidentais.<sup>114</sup>

A reforma universitária de 1968, implementada por meio da Lei nº 5.540/68, no auge da transformação capital-monopolista no Brasil, é um dos mais importantes marcos de reforma do ensino superior conforme os moldes contemporâneos. De fato, como veremos nos capítulos a seguir, a promulgação da lei representou a generalização e nacionalização do modelo de ensino, produção tecnológica e formação da força de trabalho especializada que se pretendeu instituir no Brasil, sobretudo a partir do significativo fomento à pós-graduação nos moldes estadunidenses impulsionado pela expansão das estatais de base tecnológica, tema trabalhado no Capítulo 3. Ainda que seus resultados não tenham seguido estritamente o roteiro previsto, a estrutura do sistema educacional, remodelada a partir de um intento contrarreformista que se combinava com as características arcaizantes e retrógradas do sistema de ensino superior vigente desde o império, foi sedimentada a ponto de refletir-se por décadas a fio.

Com amparo das contribuições para o estudo do ensino superior brasileiro de importantes teóricos como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Luiz Antônio

---

<sup>114</sup> FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960. p. 171-172, grifo no original.

Cunha e Maria de Lourdes de Fávero, e também dos trabalhos de Barrington Moore Jr. e Nicos Poulantzas, sustentamos, em primeiro lugar, a tese de que a modernização das universidades foi conservadora. E, em segundo lugar, que este processo já vinha se desenvolvendo desde meados da década de 1940. Já de antemão é necessário apresentar que a tese acerca da modernização conservadora das universidades sustentada neste trabalho, compreende-a como um processo histórico que toma proporções generalizantes a partir da lei promulgada durante a ditadura militar, porém, este não representa o seu ponto de partida, mas o fulcro de sua institucionalização. Por isso, tendo ciência de nosso ponto de chegada e utilizando-o como guia para a análise histórica, nos deparamos, nestas páginas introdutórias, com a necessidade de retornar à origem das universidades no Brasil e, mais detidamente, à gênese histórica do ensino superior.

Feita esta introdução, a presente dissertação de mestrado tem como objetivo analisar como o desenvolvimento dependente do capitalismo monopolista brasileiro e a difusão da ideologia do desenvolvimento contribuem para a institucionalização da lei da reforma universitária de 1968 que, de certa maneira, simboliza o coroamento do processo de modernização conservadora que começa a ser mobilizado, com forte participação e interesse dos Estados Unidos e suas agências para o “desenvolvimento internacional”, desde meados dos anos 1940.

O primeiro capítulo, intitulado *Ideologia do desenvolvimento e o prelúdio da modernização conservadora*, trata de apresentar as bases materiais e ideológicas que sustentaram o lento início do processo de modernização do ensino superior. Processo este que, de um lado, reflete a instrumentalização de teorias e preceitos pseudointelectuais para justificar a ingerência externa na educação e a adaptação do sistema de ensino às prerrogativas do capital alicerçadas sobre a ideologia do desenvolvimento; e, de outro, demonstra como o acirramento da luta de classes na sociedade urbano-industrial põe em contradição a universidade arcaica herdada do período imperial, cujo destino passa a ser disputado em uma batalha desigual entre as classes populares e os donos do poder.

Por sua vez, o segundo capítulo, intitulado *Universidade-empresa: a intervenção dos Estados Unidos via assistência técnica ao ensino superior*, pretende realizar uma incursão nas bases da dominação cultural externa ao examinar as distintas formas pelas quais as agências vinculadas ao Departamento de Estado dos Estados Unidos interferiram nos rumos da educação brasileira a partir de 1940. Para tal, são analisados os programas de assistência técnica via Aliança para o Progresso (ALPRO) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e também o périplo pelas universidades brasileiras



do consultor estadunidense Rudolph Atcon.

Por fim, o terceiro e último capítulo: *Operação Limpeza e a nacionalização do modelo heteronômico da reforma universitária consentida*, apresenta os preparativos, diretrizes e principais resultados daquilo que serviu como uma espécie de “coroamento” da modernização conservadora: a reforma universitária de 1968 implementada a partir da lei nº 5.540. Na última parte deste percurso, o processo de transformações “pela superfície” pelo qual passa o ensino superior serve como um espelho para os caminhos que as reformas sociais no Brasil - não apenas no meio educacional -, necessárias ao aprofundamento da democracia nos limites da revolução burguesa, foram “viradas de cabeça para baixo” e arrebatadas pelo controle conservador das classes dominantes, que afastou com violência do processo as classes populares e movimentos sociais. A reforma universitária ocorre em um dos momentos de maior tensão e acirramento da luta de classes no país: o ano de 1968; e a resposta da ditadura militar, ensejada também pelos Estados Unidos, se manifesta violentamente no fechamento do regime com a promulgação do Ato Institucional nº 5 logo em seguida.

Que a história da educação está intimamente ligada aos processos de reprodução social e material da vida humana, isso é inegável. No Brasil, a trajetória da educação formal lança suas raízes no modo particular como se deu a formação social e a diferenciação da sociedade de classes, em permanente articulação com o desenvolvimento global do modo de produção capitalista. Isso significa que qualquer esforço no sentido de compreendê-la requer a percepção de seu movimento histórico, isto é, da educação em suas formas históricas e concretas, enquanto produto da ação dos sujeitos da luta de classes. E é, igualmente, pela ação desses sujeitos concretos, que o seu devir histórico poderá ser reorientado, dotado de um novo sentido.

## 2. CAPÍTULO 1 - IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E O PRELÚDIO DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Nas décadas que antecedem o golpe de 1964, sobretudo a partir dos anos 1940, os rumos da educação superior brasileira estiveram sob intenso debate intelectual e político. Inclusive, alguns dos autores que aqui utilizamos como referências teóricas, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, foram eles mesmos destacados atores das lutas pela democratização da universidade e da educação brasileira. Antes de prosseguir, algumas considerações de ordem metodológica; em primeiro lugar, das palavras de Maria de Lourdes de Fávero, extraímos a concepção de fundo sobre o conteúdo do que se pretende abordar nas próximas páginas:

Como os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos em si mesmos, pois a educação constitui um setor da prática social humana cujo espaço e características só se definem em função do contexto global no qual está inserida, estas medidas só adquirem significação se referidas à totalidade na qual foram produzidas, num determinado momento de seu desenvolvimento.<sup>1</sup>

Com isso, pretende-se esclarecer que o trabalho deste primeiro capítulo se dará com vistas a estabelecer as devidas articulações entre as condições materiais e ideológicas em que transcorre o desenvolvimento dependente e associado do capitalismo brasileiro no interior de uma contrarrevolução permanente. No seio deste processo, analisaremos também a escalada da tensão entre os partidários da modernização crítica e democratizante das universidades conglomeradas, herdeiras do sistema de escolas superiores isoladas, e aqueles que propalavam a modernização reacionária apregoada pelo imperialismo estadunidense: as frações burguesas internas e seus complexos ideológicos. Os sucessivos intentos golpistas nas décadas que antecederam o golpe de 1964 e a implementação da reforma universitária de 1968, já durante a ditadura militar e na contramão do projeto defendido pelos setores comprometidos com as reformas de base, demonstram como a autocracia burguesa não apenas não tolerava, mas respondeu violentamente, no Brasil e em grande parte da América Latina, a quaisquer projetos políticos de orientação popular, mesmo que no interior da ordem capitalista. Como descrito por Marx na obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, quando, em junho de 1848, no contexto da fase concorrencial do capitalismo, o *Partido da Ordem*, que levava as

---

<sup>1</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 11.

insígnias “propriedade, família, religião, ordem”, ergueu-se contra a classe proletária: “toda e qualquer reivindicação da mais elementar reforma financeira burguesa, do mais trivial liberalismo, do mais formal republicanismo, da mais banal democracia é simultaneamente punida como ‘atentado contra a sociedade’ e estigmatizada como ‘socialismo’”<sup>2</sup>.

Em segundo lugar, embora este capítulo esteja dedicado ao estudo de um período consideravelmente extenso, já que abarca pouco mais de duas décadas, não nos ateremos demoradamente aos distintos e numerosos fluxos e refluxos conjunturais ou às particularidades de cada governo. O que nos interessa aqui é, fundamentalmente, alinhar os nexos existentes entre as transformações sucedidas no ensino superior, o processo de consolidação do capitalismo monopolista no país e a expressão da luta de classes. Novamente, de acordo com Fávero, quando a autora reitera seu empenho em fazer com que seus estudos sobre a reforma universitária “não se restrinjam à simples ordenação de ideias, de eventos e conflitos [...], a descrição empírica do que ocorreu nas instituições universitárias é condição necessária, mas não suficiente, para o conhecimento da problemática da reforma dessas instituições”. Afinal, a descrição empírica “poderá revelar seus aspectos fenomênicos, mas certamente não possibilitará uma apropriação mais completa de como foram produzidas certas medidas em relação à universidade”<sup>3</sup>. Essas considerações metodológicas guardam o entendimento do caráter histórico da universidade, profundamente vinculada ao seu tempo e à totalidade social<sup>4</sup>; compreensão que não aparece somente no trabalho de Fávero, mas em obras apresentadas no capítulo anterior, com destaque para os trabalhos de Florestan Fernandes<sup>5</sup> e Darcy Ribeiro<sup>6</sup>.

Em terceiro lugar, cabe ainda explicar por que este capítulo leva “a ideologia do desenvolvimento” em seu título. Esta designação faz referência a obra de Miriam Limoeiro Cardoso, chamada *A ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ (1977)*<sup>7</sup>. Neste livro, a autora se propõe a analisar a ideologia do desenvolvimento nas formulações juscelinista e janista – em referência aos governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros –, debruçando-se sobre um período intenso de crise na sociedade brasileira (1950-1960) a partir da perspectiva teórica “que considera a ideologia como constituinte da estrutura social,

<sup>2</sup> MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 36-37.

<sup>3</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p. 8.

<sup>4</sup> Cf. Id. *Ibid.*

<sup>5</sup> Ver: FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

<sup>6</sup> Ver: RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

<sup>7</sup> Ver: CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 371 p.

determinada pela estrutura econômica, com a mediação das classes sociais”<sup>8</sup>, como melhor exposto no excerto apresentado a seguir:

Uma determinada ideologia dominante não se define em função da classe dominante, mas das relações entre as classes. A ideologia dominante é uma expressão da relação das classes. Constituindo o Estado o nível concreto dominante da estrutura ideológica capitalista, o nível abstrato da ideologia que o envolve e o informa dá conta de como a fração dominante da classe dominante entende as suas relações com as demais frações e as demais classes. Na sua formulação podemos colher a forma pela qual o domínio é proposto, na sua manutenção e na sua expansão – sem ser assimilado como tal, porque esta ideologia não se coloca o domínio e os seus fundamentos e objetivos. Nas proposições da ideologia pela qual o Estado é controlado podemos encontrar, portanto, o projeto de classe da fração dominante – não um projeto “puro” ou “ideal”, mas o seu projeto possível num determinado momento, considerando o estado das relações de classe.<sup>9</sup>

Em linhas gerais, trata-se da identificação do Brasil – e de vários outros países da América Latina – como um país pobre, para o qual a pobreza representaria apenas um estágio, isto é, uma fase superável do processo "natural" de desenvolvimento capitalista. Assim, numa aceção teleológica e evolucionista, a política deveria estar orientada em torno do crescimento econômico para que o país pudesse ser alçado ao rol das nações desenvolvidas<sup>10</sup>. A filiação acrítica ao desenvolvimentismo – nota-se, aliado à preservação da ordem burguesa e de matiz anticomunista – identificada em Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e, posteriormente, nos governos militares, não foi um movimento particular das classes dominantes brasileiras. Encontramos na figura de Walt Whitman Rostow, ou W.W. Rostow, um economista, conselheiro do Departamento de Estado dos Estados Unidos e Assistente Especial para Assuntos de Segurança Nacional durante os governos de John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon B. Johnson (1963-1969), possivelmente um dos intelectuais de maior influência para a disseminação do desenvolvimento como ideologia e política de Estado. Autor de diversos livros, com destaque para *The stages of economic growth: A non-communist manifesto* (publicado no início da década de 1960 e traduzido para o português como “*Etapas do desenvolvimento econômico*”<sup>11</sup>), Rostow definia uma sequência de estágios de desenvolvimento pelos quais os países ditos subdesenvolvidos poderiam transitar de maneira ascendente quando dirigidos por governos dispostos a encampar este projeto e uma

---

<sup>8</sup> CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento* - Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 16.

<sup>9</sup> Ibid., p. 74-75.

<sup>10</sup> Ibid., p. 79.

<sup>11</sup> ROSTOW, W. W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 198 p.

classe de *entrepreneurs* “dispostos a correr riscos”<sup>12</sup>.

Para Flávio Diniz Ribeiro, cuja tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP consiste em um estudo sobre a problemática do desenvolvimento na obra e pensamento de W.W. Rostow, a produção deste intelectual teve muito mais vigor político do que teórico, já que nesse aspecto seria absolutamente frágil. Para Ribeiro, a ideologia do desenvolvimento propugnada por Rostow foi vitoriosa, uma vez que logrou consagrar o “desenvolvimento” como meta para os países pobres, concorrendo, inclusive, para incorporar a noção de “desenvolvimento” como o “problema” central para as então recém-criadas disciplinas de Economia e Sociologia do Desenvolvimento<sup>13</sup>. Fundamentalmente, as formulações de Rostow conferiram o arcabouço ideológico necessário à defesa da manutenção da ordem capitalista no pós-Segunda Guerra Mundial, de forma a assegurar a constituição dos Estados Unidos como nação imperialista hegemônica e o processo de expansão do capital para os países do chamado “terceiro mundo”. Um aspecto crucial destas formulações para a modernização, era a promoção do desenvolvimento por meio de acordos e empréstimos via programas e organismos internacionais ou mesmo outros países, como a USAID, a Aliança para o Progresso, o *Peace Corps*, as fundações *Ford* e *Rockefeller*, entre outros.

Segundo Roberto Leher, a problemática do desenvolvimento havia se capilarizado no debate intelectual e político a ponto de não ser um assunto enfrentado apenas pelos adeptos da modernização à la Rostow, mas, absorvido pelo “polissêmico *front* anti-imperialista”, sendo este composto, de um lado, pelo Partido Comunista Brasileiro e, de outro, pelos teóricos “cepalinos”, como Raúl Prebisch, “que influenciaram determinados círculos trabalhistas, especialmente no governo Jango (como os dirigentes do BNDE e da SUDENE, em que se destaca Celso Furtado)”<sup>14</sup>. Segundo Anita Prestes, as concepções nacional-libertadoras e o viés evolucionista e teleológico incorporado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) em sua elaboração estratégica, encontraram eco no Brasil graças à influência da ideologia nacionalista e desenvolvimentista em amplos setores da sociedade civil, “dentre os quais se

---

<sup>12</sup> RIBEIRO, Flávio Diniz. *Walt Whitman Rostow e a problemática do desenvolvimento: ideologia, política e ciência na Guerra Fria*. 2007. 3 v. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História Social, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-04072008-160534/pt-br.php>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

<sup>13</sup> Ibid., p. 74-75.

<sup>14</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 90.

destacava a preocupação com a garantia da soberania nacional”<sup>15</sup> e que avança, já no fim dos anos 1930, para um tipo de “nacionalismo antifascista”, em decorrência de um temor do expansionismo das potências do nazifascismo europeu<sup>16</sup>. Isso significa, portanto, que “a política do PCB não foi um mero reflexo de supostas imposições da IC [Internacional Comunista] ou do movimento comunista internacional, como frequentemente se afirma”<sup>17</sup>. Inclusive, o caráter nacional-libertador nas políticas do partido - ao qual havia aderido Luiz Carlos Prestes quando do lançamento de seu Manifesto de Maio<sup>18</sup> - esteve presente na participação dos comunistas na Aliança Nacional Libertadora (ANL), nos levantes antifascistas de 1935 e no período que compreende o Estado Novo, “quando o partido adotou a consigna de ‘União Nacional’ com o próprio Getúlio Vargas”<sup>19</sup>.

Ao tema que particularmente nos interessa, isto é, a política para o ensino superior brasileiro neste período que vai desde a década de 1940 até o início dos anos 1970, a ideologia do desenvolvimento demonstrou adequar-se à noção de que o processo de desenvolvimento poderia contribuir para a superação do atraso educacional e da crise que se instalara no ensino superior<sup>20</sup>.

A adesão ao desenvolvimento carrearía as instituições de ensino e pesquisa rumo ao progresso. O governo empresarial-militar abraçara o esquema evolucionista de Rostow, que se harmonizava com a “teoria” do capital humano de Theodore Schultz, difundida pela Aliança para o Progresso e, um pouco mais tarde, pelos acordos MEC-USAID e pelos intelectuais formados na Escola de Chicago, a exemplo de Geraldo Langoni, um dos expoentes da nova geração de neoliberais que ocupou o cargo de presidente do Banco Central na ditadura.<sup>21</sup>

Por fim, demonstraremos como, em consonância com o período em que a ideologia do desenvolvimento começa a ser absorvida nos países latino-americanos, o processo de modernização das universidades no Brasil vinha sendo lentamente gestado desde a década de 1940. Antes da promulgação da Lei nº 5.540/1968 da reforma universitária, que nacionalizou os princípios de modernização “de cima para baixo”, este processo já vinha ocorrendo no interior de algumas instituições, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), criado em 1947 pelo segmento militar do Estado; a Universidade Federal de Minas Gerais, criada em

<sup>15</sup> PRESTES, Anita Leocadia. *Dois táticas e uma mesma estratégia*: Do “Manifesto de Agosto de 1950” à “Declaração de Março de 1958”, [s.d]. p. 4.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>17</sup> *Id.* *Ibid.*

<sup>18</sup> Ver: PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). *Caminhos da Revolução Brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2019.

<sup>19</sup> PRESTES, op. cit., p. 4.

<sup>20</sup> Cf. LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 126.

<sup>21</sup> *Id.* *Ibid.*

1927 e federalizada em 1949; e a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, transformada em Universidade do Brasil em 1937 e em Federal do Rio de Janeiro somente em 1965; e, com maior intensidade a partir dos anos 1960 - década da criação da Universidade de Brasília - tanto por meio de convênios e programas externos, como a Aliança para o Progresso e a USAID, quanto através dos Decretos-Leis nº 53/1966 e 252/1967, para as universidades federais, e da Lei nº 5.540/1968, que abrangeu todas as instituições de ensino superior do país.

Portanto, se na Introdução apresentamos um panorama histórico do desenvolvimento do ensino superior brasileiro, este primeiro capítulo tem como objetivo demonstrar como os rumos da universidade brasileira estiveram sob o fogo cruzado de intensos debates e formulações políticas com diferentes matizes e repercussões sobre a reorganização concreta do ensino. Mais do que isso, pretende-se articular o objeto central desta pesquisa: o processo de modernização conservadora do ensino superior brasileiro à totalidade social. Ou seja, investigar as formas como o Estado autocrático burguês desenvolve determinados mecanismos e instrumentos de repressão e cooptação ideológica a serviço de sua perpetuação, e como estes contribuem para adequar, neste caso particular, as universidades ao projeto de desenvolvimento econômico, político, cultural e social pretendido pelos setores que compõem o bloco de poder dominante. Para isso, algumas perguntas que orientaram a escrita deste capítulo: que função cumpriu a modernização conservadora do ensino superior para a transformação monopolista do capitalismo brasileiro? Qual o papel da educação para a reprodução da ordem capitalista e a reprodução ideológica da forma ditatorial que assume o Estado autocrático? E, por fim, qual dimensão toma o movimento estudantil e docente, nas condições particulares de produção material e de luta política daquele período? Veremos adiante.

## **2.1 A esquerda, a crise das universidades e o desenvolvimento dependente do capitalismo monopolista no Brasil**

A partir de 1931 o ensino superior brasileiro passa a ser regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras redigido por Francisco Campos, que consagrou a prática de conglomeração de institutos e faculdades isoladas sob o chamado “sistema universitário”. O período que vai da queda do Estado Novo em 1945 ao golpe de Estado de 1964 é considerado por Luiz Antônio Cunha como uma marcação temporal conveniente para o estudo da universidade, uma vez que “corresponde a mudanças significativas no aparelho escolar,

particularmente no que se refere ao ensino superior”<sup>22</sup>. Isto porque, não de maneira tão acelerada quanto em outras áreas, a queda de Vargas deu início a reformulação da política para as universidades construída desde a promulgação do Estatuto de 1931<sup>23</sup>.

Um aspecto crucial que não pode escapar à atenção dos pesquisadores ao estudar a realidade do ensino superior nessa época, é o fato de se tratar de um período em que não só as chamadas universidades pouco passavam de conglomerados de poucas escolas e institutos, como a maior parte dos estudantes estava matriculada nestes estabelecimentos isolados. Mas, não somente isso: o número de matrículas era tão desprezível que pouco representava um real avanço nos níveis de escolaridade do povo brasileiro<sup>24</sup>. Afinal, as escolas e institutos formados ainda no império eram destinados à educação de uma parcela ínfima dos jovens filhos e herdeiros das classes dominantes. O precário avanço na democratização do ensino para a pequena-burguesia emergente em uma sociedade em processo de industrialização – com particular demarcação de classe, raça e, em grau um pouco menor, gênero – a partir, sobretudo, da década de 1940, é um dos mais importantes combustíveis para a mobilização dos setores estudantis que empolgaram as lutas pela reforma universitária e, ainda antes disso, a Campanha em Defesa da Escola Pública. Não à toa, a União Nacional dos Estudantes é formalizada em 1938 e, dez anos mais tarde, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entidades que tiveram “papel de destaque nos acontecimentos que marcaram o desenvolvimento do ensino superior no período em questão”<sup>25</sup>.

Nesse interregno, o debate intelectual marxista sobre os caminhos da revolução brasileira amplia-se sobremaneira. Como não é difícil de imaginar, o conteúdo de tais análises políticas, históricas, econômicas e sociológicas, bem como seus desdobramentos táticos e estratégicos, influenciou nas formulações do movimento estudantil sobre a reforma universitária e do movimento mais amplo em defesa das reformas de base, que começa a tomar corpo a partir dos anos 1950. Nesse período, era corrente a existência de uma série de distorções e equívocos na interpretação da realidade política, econômica e social brasileira. Como afirmamos anteriormente, a problemática do desenvolvimento havia se capilarizado ao ponto

---

<sup>22</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 16.

<sup>23</sup> Cf. *Ibid.*, p. 16-17.

<sup>24</sup> “Em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia cinco universidades, no sentido estrito, e 293 estabelecimentos isolados, matriculando, no total, 27.253 estudantes. Essas universidades tinham se organizado pela aglutinação de estabelecimentos isolados, à exceção da Universidade de Porto Alegre, que se formou pela diferenciação da Escola de Engenharia [...]. Em 1932, havia, em todo o país, 20.739 estudantes. Pode-se ver que o crescimento foi bastante reduzido na era Vargas: 31,4% em 13 anos, 2,4% ao ano, em média”. Cf. *Ibid.*, p. 17-18.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 19.



de ser absorvida por aquele que Leher denomina como o “polissêmico *front* anti-imperialista”<sup>26</sup>. É evidente que isso não têm uma única causa, como apontou Anita Prestes. Mas, destacamos, especialmente para o PCB – que passa a compor, através de sua juventude, a direção da UNE a partir de 1956 – a relevância do VI Congresso da Comintern realizado em Moscou, em 1928.

Desde o seu II Congresso, em 1925, o PCB, por influência sobretudo da obra *Agrarismo e industrialismo: ensaio marxista-leninista sobre a revolta de São Paulo e a guerra de classe no Brasil*<sup>27</sup>, escrita por Octávio Brandão, identificava na ação do imperialismo (britânico e estadunidense ascendente), “em conluio com seus aliados locais: de um lado, os chamados 'agraristas' (latifundiários) e, de outro, os 'industrialistas’”, a contradição fundamental que se expressava na sociedade brasileira à época”<sup>28</sup>. Para combatê-la, defendia, seria necessário “destruir o que identificava como 'restos feudais ou semifeudais' nas relações no campo, com base na *aliança circunstancial* do proletariado urbano com a pequena e a grande burguesia industrial”<sup>29</sup>. A partir dessa análise, Brandão levantava o que, pouco depois, o PCB viria a adotar como o primeiro esboço de sua concepção estratégica: a aliança com a pequena-burguesia, em especial o movimento tenentista, para concretizar a primeira fase da revolução brasileira, que teria um caráter “democrático-pequeno-burguês”<sup>30</sup>. Ou seja, uma frente única do proletariado, da pequena burguesia urbana e da grande burguesia industrial, contra o imperialismo e o governo dos grandes proprietários rurais “feudais”<sup>31</sup>.

Tanto Astrojildo Pereira quanto Anita Prestes consideram que houve, por parte dos militantes do partido, uma assimilação mecânica, para a realidade latino-americana, das concepções leninistas sobre a Rússia czarista e o caminho e caráter da revolução no país<sup>32</sup>. Nas teses do VI Congresso da Internacional Comunista, ocorrido em 1928, sobre os países coloniais e semicoloniais, “nos quais predominavam relações de modo de produção asiático (ou 'feudo-medievais') tanto na economia quanto na superestrutura política, com os meios de

---

<sup>26</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 90.

<sup>27</sup> Ver: BRANDÃO, Octávio. *Agrarismo e industrialismo: Ensaio marxista-leninista sobre a revolta de São Paulo e a guerra de classes no Brasil (1924)*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006. 196 p.

<sup>28</sup> PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). *Caminhos da Revolução Brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 15-16.

<sup>30</sup> Ver: *Ibid.*, p. 16; PRESTES, Anita L. A Revolução Russa (outubro de 1917) e a fundação do Partido Comunista no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim (orgs.). *1917: o ano que abalou o mundo*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 143.

<sup>31</sup> Ver: BRANDÃO, op. cit.

<sup>32</sup> Ver: PRESTES, op. cit., p. 140; PEREIRA, Astrojildo. *Formação do PCB (1922-1928)*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962. p. 66.

produção concentrados nas mãos de grupos imperialistas”<sup>33</sup>, entre eles o Brasil, que passaram a orientar as atividades do PCB, identificava-se que a ação dos partidos comunistas deveria estar voltada à organização do movimento revolucionário de massas dirigido contra o regime feudal e o imperialismo. A partir disso, o Brasil deveria enfrentar, em um primeiro momento, uma revolução de caráter democrático-burguês, agrária e anti-imperialista. Para, em uma etapa posterior, transitar ao socialismo. Foi, portanto, a partir do estudo das teses do Congresso da IC, que o PCB estudara qual seria o caráter da revolução brasileira<sup>34</sup>: “a cópia das teses de Lenin para uma situação inteiramente distinta induziu o PCB a identificar um suposto feudalismo no campo, que junto com o imperialismo, desempenhariam o papel de entraves ao capitalismo”<sup>35</sup>.

Na obra *A revolução brasileira*, Caio Prado Jr. tece comentários críticos acerca da “teoria da revolução brasileira”, consagrada “[...] nos círculos dirigentes das nossas esquerdas, a começar, e em primeiro e principal lugar pelos comunistas; bem como a estratégia e tática decorrentes daquela ‘teoria’”<sup>36</sup>. Prado Jr. considera que os erros de análise que, conseqüentemente, contribuíram para os erros cometidos na ação política da esquerda, agravados sobretudo após a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, permitiram à reação “encobrir seus verdadeiros propósitos, e iludir boa parte da opinião pública, com o pretexto da salvação do país do caos que parecia iminente”<sup>37</sup>, levando à aceitação passiva do golpe instituído a partir de 1964.

Realmente, na ausência de uma tal teoria, e incapacitadas por isso de se conduzirem na complexidade dos fatos reais que não se ajustavam a seus esquemas teóricos sem correspondência com a realidade, as esquerdas brasileiras não podiam, como de fato não lograram mobilizar efetivamente as verdadeiras forças revolucionárias. No que se refere ao proletariado, não foram além de reivindicações salariais imediatas que a precipitada inflação tornava fácil não apenas de levantar, como de conduzir a aparentes vitórias. Isso nas cidades, porque no campo onde o assunto se apresentava muito mais complexo, a coisa era pior, pois as prédicas para uma massa trabalhadora rural fantasiada para a circunstância de campesinato do tipo europeu dos séculos XVIII e XIX, e as imprecações contra o ‘feudalismo’ não encontravam aí, nem podiam encontrar nenhuma ressonância.<sup>38</sup>

O curso do movimento estudantil não passou incólume pelo avolumar do debate

<sup>33</sup> PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). *Caminhos da Revolução Brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 17.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>35</sup> PRESTES, Anita L. A Revolução Russa (outubro de 1917) e a fundação do Partido Comunista no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim (orgs.). *1917: o ano que abalou o mundo*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 146.

<sup>36</sup> PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 2ª edição. p. 23.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 24.

intelectual e militante, bem como suas implicações políticas. A fundação da UNE em 1938, um ano depois do golpe estadonovista, representou um marco para a organização nacional dos estudantes, até então dispersos nos centros acadêmicos de cada faculdade. Notadamente, a criação da entidade associava-se à emergência das condições para que este se transformasse em um setor ativo da política nacional. Para Luiz Antônio Cunha, isso se deu principalmente em decorrência da relativa abertura dos canais de acesso ao ensino superior, que favoreceram o ingresso de jovens das camadas médias, aliado à crise de hegemonia das oligarquias agrárias e do setor cafeicultor nos anos 1920<sup>39</sup>. Ainda, segundo o autor, apesar das atividades da entidade estarem resumidas “a aspectos bastante específicos, mas não destituídos do sentido geral de luta contra a ditadura varguista”, foi somente a partir de 1956 que a UNE passou a ter “consistente e continuamente, uma plataforma voltada para questões nacionais, destacando-se a participação na luta pelo monopólio estatal do petróleo e, a partir de 1961, os seminários que buscavam definir a reforma universitária como *reforma de base*”<sup>40</sup>. Nesse período, as formulações estudantis, embora consideravelmente avançadas e progressistas, incorporaram muito das análises teleológicas e evolucionistas que marcaram o debate intelectual e político brasileiro a que nos referimos acima.

Ao contrário do que identificavam os comunistas à época, a transformação monopolista do capitalismo brasileiro acentuada com o fim da II Guerra Mundial, embora não tenha rompido definitivamente com o passado escravista e colonial, contribuiu concretamente para o desenvolvimento das forças produtivas e a diferenciação do regime de classes. Esse processo transcorreu, contudo, sem que fossem concretizadas as tarefas típicas das revoluções burguesas clássicas (como, por exemplo, as reformas agrária, urbana, educacional, etc.), ao que Florestan Fernandes argumenta que “converte a paz burguesa numa modalidade de paz armada e dissocia a mudança (em todas as esferas da economia, da sociedade e do Estado) das grandes reformas ditas capitalistas”<sup>41</sup>. Como ressalta Prado Jr., o desenvolvimento do capitalismo no Brasil não logrou superar suas debilidades originárias, nem libertar o país de sua dependência e subordinação ao capital financeiro internacional<sup>42</sup>. A diversificação da produção e o estímulo à industrialização permitiu que o país deixasse de “ser um simples fornecedor de gêneros alimentares e matérias-primas demandadas pelos mercados

---

<sup>39</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 20.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 21, grifo no original.

<sup>41</sup> FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 2ª edição. p. 42-43.

<sup>42</sup> PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 2ª edição. p. 140.

internacionais”<sup>43</sup>, contribuindo para a expansão de um mercado interno. Entretanto, embora isto tenha se constituído num notável avanço, pela maneira como se realizou, permaneceu encerrado ao que o historiador considera como “estreitas perspectivas”<sup>44</sup>, em que a dependência e subordinação são fundamentalmente mantidas, embora transformadas por circunstâncias de natureza diferente.

Até esse momento, pouco da estrutura do ensino superior brasileiro forjada no período imperial havia sido transformada; a organização, o funcionamento e a forma de escolas e institutos isolados sustentados pelo regime de cátedras vitalícias seguiam firmes por meio do processo de conglomeração na emergente sociedade urbano-industrial. A transição do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista, marcada pelo início da Guerra Fria e a emergência daquilo que Florestan Fernandes denomina como “imperialismo total” do pós-guerra, demandava, ao Brasil e demais nações dependentes, o desenvolvimento das forças produtivas como forma de assegurar o processo de acumulação, centralização e expansão capitalista. Após a renúncia de Vargas, em 1945, uma certa crise da dominação burguesa desencadeia um intenso processo de desenvolvimento permanentemente dependente e autocrático, marcado pela internacionalização dos mercados e internalização do imperialismo inerente ao capitalismo na era dos monopólios, através dos grandes conglomerados internacionais e transnacionais e das organizações econômicas, culturais, militares e políticas das nações hegemônicas, sobretudo dos Estados Unidos.

A associação subordinada, política e economicamente, dos latifundiários e da burguesia nativa ao imperialismo, transferia com maior intensidade ao Estado autocrático moderno o papel de sustentação do padrão de dominação burguesa. Caio Prado Jr. reconhece que, embora haja entre as frações da burguesia setores com interesses divergentes, forma-se uma classe coesa e homogênea; que, tomamos a liberdade de acrescentar, é também pusilânime. Para o historiador, a homogeneidade de interesses se aplica, inclusive, às relações entre os setores agrário, ligado ao sistema latifundiário, e industrial, “que longe de se oporem, antes se ligam intimamente entre si e se amparam mutuamente em muitas e essenciais circunstâncias”<sup>45</sup>. Evidentemente, todo o campo educacional deveria, aos olhos das frações burguesas e da burocracia estatal, forçosamente acompanhar esse processo e servi-lo na medida dos interesses do bloco dominante.

---

<sup>43</sup> PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 2ª edição. p. 140.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 141.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 180-181.

O aparelhamento de base com que contará a economia brasileira até vésperas da II Grande Guerra, foi quase todo ele fruto do capital estrangeiro, desde o estabelecimento das grandes lavouras que fundamentariam a riqueza do país – a começar pelo café cuja cultura será em boa parte financiada do estrangeiro –, até as estradas de ferro, portos modernos, serviços públicos urbanos, grandes empreendimentos industriais. Tudo isso, sem o concurso das iniciativas estrangeiras, não teria sido possível realizar [...]. Mesmo posteriormente à Guerra de 1939, quando os aspectos negativos da penetração imperialista já começam a se fazer nitidamente sentir, essa penetração, que se realizará então em proporções consideráveis que deixam o passado a perder de vista, traz, ao menos para a burguesia em conjunto e para os interesses burgueses gerais, amplas e inestimáveis vantagens imediatas, e largas oportunidades para seus negócios. Implantando no país empreendimentos de vulto e de natureza altamente estimulante e germinativa, como são as indústrias complexas e de elevado nível tecnológico, a começar pela automobilística; ligando-se direta ou indiretamente, ou associando-se aos industriais e homens de negócios brasileiros, e trazendo-lhes com isso o exemplo e modelo de seus procedimentos, além de recursos financeiros para seus empreendimentos, o imperialismo podemos dizer que inicia a ainda acanhada e tímida burguesia brasileira de vinte anos passados, na grande vida de negócios do mundo contemporâneo.<sup>46</sup>

O que intelectuais marxistas como Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes demonstraram, é que não havia, ao contrário da concepção majoritária do nacional-desenvolvimentismo, um caráter anti-imperialista e propriamente nacional na burguesia brasileira, subordinada e associada ao imperialismo desde a sua emergência enquanto classe. Há uma outra passagem importante na obra de Prado Jr. em que o historiador faz essa caracterização:

Não há, pois, que esperar, como afirmam as teses clássicas e consagradas da revolução brasileira, a configuração de um setor burguês anti-imperialista capaz, em conjunto e como categoria social caracterizada, de fazer frente ao imperialismo e constituir uma força revolucionária [...].

Em suma, embora a burguesia brasileira, ou antes alguns de seus representantes possam individualmente entrar em conflito com a poderosa concorrência de empreendimentos estrangeiros, e esse conflito se traduza eventualmente em ressentimentos contra o capital estrangeiro, não se verificam na situação brasileira circunstâncias capazes de darem a tais conflitos um conteúdo de oposição radical e bem caracterizada, e muito menos de natureza política. A “burguesia nacional”, tal como é ordinariamente conceituada, isto é, como força essencialmente anti-imperialista e por isso progressista, não tem realidade no Brasil, e não passa de mais um destes mitos criados para justificar teorias preconcebidas; quando não pior, ou seja, para trazer, com fins políticos imediatistas a um correlato e igualmente mítico “capitalismo progressista”, o apoio das forças políticas populares e de esquerda. O anti-imperialismo tem no Brasil outro conteúdo e outras bases que interesses específicos da burguesia ou de qualquer de seus setores.<sup>47</sup>

Essas considerações e formulações teóricas, que podem em um primeiro momento parecer desconexas com o tema desta pesquisa, são, em realidade, essenciais para que seja

<sup>46</sup> PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 2ª edição. p. 186-187.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 190-191.

possível inserir este objeto particular num quadro histórico, político, econômico e social mais amplo. Todo esforço aqui empreendido tem a intenção de caracterizar o país onde a reforma universitária de 1968 teve lugar e, fundamentalmente, investigar os nexos entre a reforma e o processo anterior ao golpe de 1964, que consistiu na modernização conservadora do ensino superior atrelada às profundas transformações do modo de produção capitalista. Por isso, cientes dos limites do escopo da pesquisa, mas com o amparo teórico de grandes intelectuais marxistas brasileiros, consideramos essencial o esforço em direção à articulação entre a totalidade social e o objeto específico desta pesquisa. Assim, não poderíamos nos furtar a, pelo menos, apresentar um pouco daquilo que há de acúmulo teórico no pensamento social brasileiro acerca do caráter da burguesia e do desenvolvimento dependente do capitalismo no país.

Isto posto, é preciso atentarmo-nos para alguns outros aspectos relativos aos contornos que toma o desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil, para que, então, seja possível compreender o caráter reacionário do processo modernizador da educação superior brasileira a partir de meados da década de 1940. Segundo Florestan Fernandes, a transferência do padrão de desenvolvimento monopolista do capitalismo para os países dependentes ocorre de maneira complexa, pois entre seus requisitos estavam: altos índices de concentração demográfica nas regiões urbano-comerciais e urbano-industriais, aumento da renda *per capita* e melhoria do padrão de vida da população, sobretudo entre a pequena-burguesia e as classes dominantes, diferenciação e integração do mercado interno; altos índices de capital incorporável ou incorporado ao capital financeiro, aliado à modernização tecnológica também de alto nível; estabilidade política e controle efetivo do poder do Estado pela burguesia nativa, entre outros<sup>48</sup>.

Foi, então, através da penetração das grandes corporações que assumiriam o controle parcial da “[...] exploração e da comercialização internacional de matérias-primas, da produção industrial para o mercado interno, do comércio interno, das atividades financeiras, etc.”<sup>49</sup>, como também o afirma Caio Prado Jr., que este processo de transferência do padrão de desenvolvimento econômico inerente ao capitalismo monopolista ocorrera em países periféricos tais como o Brasil. Para Fernandes, a crise de 1929 e as duas grandes guerras, concorreram para engendrar novas formas de utilização das matérias-primas da periferia por parte das nações hegemônicas, levando à sua incorporação a estrutura, funcionamento e

---

<sup>48</sup> FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 2ª edição. p. 252.

<sup>49</sup> Id. *Ibid.*

crescimento das economias centrais<sup>50</sup>. Mas, é com o fim da Segunda Guerra Mundial que “a luta do capitalismo por sua sobrevivência desenrola-se em todos os continentes, pois onde não existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes”<sup>51</sup> e,

Nessa situação, o controle da periferia passa a ser vital para o “mundo capitalista”, não só porque as economias centrais precisam de suas matérias-primas e dos seus dinamismos econômicos, para continuarem a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo.<sup>52</sup>

Assim, é no interior desse processo histórico que se insere, principalmente a partir dos anos 1950, a forte propagação da ideologia do desenvolvimento, absorvida vigorosamente pelo governo JK, como demonstra Miriam Limoeiro Cardoso<sup>53</sup>. Fase que marca, para Florestan Fernandes, a incorporação da economia brasileira ao crescimento do capitalismo monopolista no exterior, como um polo dinâmico na periferia<sup>54</sup>. Foi o governo Kubitschek, para Prado Jr., o mais entreguista dos governos anteriores ao golpe<sup>55</sup>; e foi nos governos militares após 1964 que as nações imperialistas hegemônicas, principalmente os Estados Unidos, aproveitaram a oportunidade - e se mostraram extremamente preparadas para tal - de transformar o controle econômico segmentar das economias dependentes em um desenvolvimento capitalista-monopolista adaptado às particularidades, neste caso, da economia e sociedade brasileiras<sup>56</sup>.

Nesse contexto, a educação passa a ser objeto de duas tendências. De um lado, a crescente demanda por acesso à educação proveniente da pequena-burguesia em ascensão, sobretudo nos centros industriais a partir dos anos 1930. De outro, as complexas exigências impostas pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista do pós-guerra, que pressionavam para a aceleração do desenvolvimento e, portanto, para a formação acelerada e eficaz de força de trabalho qualificada nos países dependentes. A educação superior nos moldes que vinha se constituindo desde o império e a completa ausência de uma política científica e tecnológica de monta ganhavam contornos de um anacronismo que beirava já o insuportável: a universidade entrava em crise histórica.

---

<sup>50</sup> FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 2ª edição. p. 252-253.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 253.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 253.

<sup>53</sup> Ver: CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 371 p.

<sup>54</sup> FERNANDES, op. cit., p. 255-256.

<sup>55</sup> PRADO JR. Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 2ª edição. p. 310-311.

<sup>56</sup> FERNANDES, op. cit., p. 256.

As transformações posteriores, especialmente a partir da década de 1940, nascidas morfológicamente do aumento crescente do corpo docente e discente ou funcionalmente da diferenciação do ensino e da introdução da pesquisa científica, puseram em crise o padrão brasileiro de escola superior. Tornou-se patente que a conglomeração de escolas superiores é um fator de desorganização, de desperdício e de atrofiamento da expansão do ensino.<sup>57</sup>

Miriam Limoeiro Cardoso dedica uma pequena parte de seu livro *A ideologia do desenvolvimento*, para demonstrar como, no governo JK, o desenvolvimento capitalista dependente associado ao capital financeiro internacional e tal ênfase na “racionalização” do processo de desenvolvimento, imprimiram a necessidade de que uma adequação do sistema educacional servisse aos seus propósitos<sup>58</sup>. A socióloga afirma, com base nos discursos de Kubitschek compilados no volume de 1959 de *Mensagem ao Congresso Nacional*<sup>59</sup>, que a perspectiva geral assumida era a ampliação do sistema educacional do país para que este fosse colocado a serviço do desenvolvimento, não como um requisito prévio, mas como um fator dependente; nesta acepção: “uma coloca as necessidades, a outra vai-se modificando para poder atendê-las”<sup>60</sup>. Tal qual concorda Mészáros, afinal, “naturalmente as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas do sistema do capital”<sup>61</sup>.

A adequação educacional pretendida pelo governo JK englobava todos os níveis de escolaridade, com o propósito de “[...] tornar mais prático o ensino, fugindo ao academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, no sentido de que ela passe a formar o tipo de quadro exigido pela transformação por que se quer fazer passar a realidade”<sup>62</sup>. Um trecho dos discursos de Kubitschek apresentado por Cardoso afirma o seguinte:

Cumpre articular o nosso sistema educacional com o desenvolvimento, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deve ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial, e o elemento mais apto deve ser descoberto e cultivado, para que, encaminhado a outros níveis de ensino, possa servir aos superiores interesses da nossa cultura.<sup>63</sup>

<sup>57</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 121-122.

<sup>58</sup> CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 178.

<sup>59</sup> KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, Juscelino. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1959. p. 215.

<sup>60</sup> CARDOSO, op. cit., p. 178.

<sup>61</sup> MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 42.

<sup>62</sup> Id. *Ibid.*

<sup>63</sup> KUBITSCHEK DE OLIVEIRA apud CARDOSO, 1977, p. 178.



Esse trecho é especialmente importante, pois denota uma concepção subjacente de educação como formação de força de trabalho alinhada à Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida na década de 1950 por Theodore Schultz, professor de Economia na Escola de Chicago. A teoria de Schultz tem como fundamento a vinculação entre a produtividade do trabalhador (fator humano) às oportunidades educacionais que ele recebe, bem como ao seu autodesenvolvimento e busca autônoma por educar-se e evoluir em suas “aptidões”. De acordo com a TCH, a educação deve estar estritamente vinculada ao desenvolvimento econômico, às necessidades produtivas e à acumulação de capital, pois ela é um caminho para o desenvolvimento uma vez que gera ganhos de produtividade. Dessa forma, Schultz pleiteia a subordinação dos investimentos e oportunidades educacionais aos critérios e interesses econômicos<sup>64</sup>. Isso significa que o estatuto de “direito” relativo ao acesso à educação, ou mesmo qualquer aproximação à uma concepção de educação enquanto formação integral, política, cultural, intelectual e crítica, estavam descartados. No Brasil, pelo menos, acessíveis somente àqueles pertencentes a uma elite. No caso da citação de JK exposta acima, vemos como a retórica do “talento” é livremente utilizada para encobrir a realidade de um sistema educacional estabelecido em uma sociedade profundamente desigual desde seus primórdios. Afinal, a massa de “cidadãos de aptidões comuns” deveria ser encaminhada à formação técnica, considerada indispensável ao desenvolvimento industrial e para “abreviar a superação dos fatores de atraso com que nos defrontamos”<sup>65</sup>; enquanto, para os escassos “elementos mais aptos”, se abririam os portões dos “superiores interesses da nossa cultura”. Pois, sob o império do capital, é imprescindível que cada indivíduo internalize as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema como suas próprias<sup>66</sup>, de forma a que isso contribua para assegurar a manutenção da ordem e da continuidade dos processos predatórios de acumulação, centralização e expansão do capital.

Segundo Cardoso, a adaptação do ensino às necessidades do trabalho que, para a ideologia desenvolvimentista contribuiria, de um lado, para o desenvolvimento em si e, de outro, para sanar a demanda de emprego efetivo de força de trabalho qualificada, delineia “com razoável clareza, a perspectiva da educação para o trabalho: a existência de um mercado de trabalho, que vai sendo moldado pela industrialização, passando a ser o ponto básico de

---

<sup>64</sup> Cf. SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

<sup>65</sup> KUBITSCHKE DE OLIVEIRA apud CARDOSO, 1977, p. 179.

<sup>66</sup> MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 44.

referência para a formação daqueles que passam pela escola”<sup>67</sup>. Isto é, a educação a serviço do dito “desenvolvimento” que está, em realidade, a serviço do capital majoritariamente estrangeiro.

A natureza da educação – como tantas outras essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história -, para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.<sup>68</sup>

Mais um aspecto parece significativo no papel que toma a educação para os ideólogos do desenvolvimentismo: como a universidade deveria receber apenas aqueles poucos “dotados de talento”, o ensino de nível médio não poderia ser formulado com vistas ao ensino superior. Isto significa dizer que a preparação para ingresso na universidade “deve ser apenas uma das perspectivas do curso secundário, mas a ela se devem juntar outras, e cada vez com maior peso relativo, para que a grande massa de estudantes que não vai além do grau médio, nele mesmo encontre a preparação para a vida que os espera fora da escola”<sup>69</sup>. A expansão do parque industrial do país exigia a preparação de técnicos e operários especializados, não letrados e acadêmicos.

Se o desenvolvimento precisa de técnicos, que a educação lhe forneça os técnicos de que carece, no tipo e na quantidade solicitada. Se esta política educacional vai levar a que cada vez menor número de jovens consiga, relativamente falando, acesso ao nível superior de ensino – em que se desenvolve, ainda que precariamente nas condições da Universidade do subdesenvolvimento, a capacidade de crítica e de análise global e em que se abrem as perspectivas para transcender a simples técnica de grau médio – não é problema que a ideologia do desenvolvimentismo levante. Ela absolutamente não está preocupada com questões que vão além das necessidades práticas que o desenvolvimento coloca, nem mesmo no que concerne à educação.<sup>70</sup>

No mesmo sentido, Cunha aponta que a urbanização e monopolização exigiam crescente intervenção do Estado na economia, isto é, “a criação, pelo Estado, de condições para a expansão da indústria, sob a égide da iniciativa privada”. Isso se deu, em primeiro lugar, por meio da criação de empresas de grande porte para operar em setores como geração

<sup>67</sup> CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento* - Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 179.

<sup>68</sup> SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, op. cit., p. 15-16.

<sup>69</sup> CARDOSO, op. cit., p. 180.

<sup>70</sup> Id. Ibid.

e distribuição de energia elétrica<sup>71</sup>, mineração<sup>72</sup>, produção de aço<sup>73</sup> e extração e refino de petróleo<sup>74</sup>. Em segundo, pela montagem de mecanismos de planejamento, como o Plano Salte<sup>75</sup>, o Plano de Metas<sup>76</sup> e o Plano Trienal<sup>77</sup>. E, por último, pela organização de Superintendências de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, e da Amazônia (SUDAM), em 1966, “destinadas a dinamizar suas forças produtivas, de modo que atenuassem os desequilíbrios agravados pela industrialização no Centro-Sul”<sup>78</sup>.

Como consequência disso e, claramente em consonância com os discursos de JK analisados por Cardoso, a multiplicação de novos órgãos da burocracia estatal e assessorias técnico-econômicas exigia a formação acelerada de técnicos, engenheiros e economistas, que “substituíram os bacharéis em direito como os ‘generalistas’ do serviço público”<sup>79</sup>, tal como era de praxe até então.

Se antes o bacharel era quem detinha a formação adequada aos serviços de elaboração e interpretação de leis, decretos, portarias, regulamentos e avisos, destinados à cobrança de impostos e à intimação dos faltosos, o Estado precisava agora de técnicos que soubessem identificar os pontos de estrangulamento no movimento do capital e, diante de recursos limitados, apontar as alternativas mais “benéficas”.<sup>80</sup>

Nesse período tem início, de acordo com Cunha, a longa caminhada em direção à modernização de caráter majoritariamente reacionário do ensino superior cujo primeiro passo, não é de surpreender, foi dado pelo segmento militar do Estado<sup>81</sup>. A primeira instituição de ensino superior destacadamente “modernizada” segundo a cartilha do nacional-desenvolvimentismo fora o ITA, criado em 1947 no Rio de Janeiro, e transferido para São

<sup>71</sup> e.g. Companhia Hidrelétrica do São Francisco - CHESF (1945), Companhia Energética de Minas Gerais - CEMIG (1952), Companhia Energética de São Paulo - CESP, Furnas (1957) e Eletrobras (1962).

<sup>72</sup> e.g. Companhia Vale do Rio Doce (1942).

<sup>73</sup> e.g. Companhia Siderúrgica Nacional (1941), Usiminas (1956) e Companhia Siderúrgica Paulista – Cosipa (1953).

<sup>74</sup> e.g. Petrobras (1953).

<sup>75</sup> Plano econômico elaborado durante a administração do presidente Eurico Gaspar Dutra para o período de 1949 a 1953, abrangendo as áreas de saúde, alimentação, transporte e energia.

<sup>76</sup> Conjunto de 31 objetivos para aceleração do desenvolvimento econômico a partir dos setores-chave da economia brasileira, incluindo a construção da nova sede da capital federal (Brasília), elaborado durante o governo Kubitschek (1956-1960).

<sup>77</sup> Proposta elaborada por Celso Furtado, ministro extraordinário do Planejamento no governo João Goulart (1961-1964), o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social apresentava regras e instrumentos para o controle do déficit público e do crescimento inflacionário.

<sup>78</sup> Cf. IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 57.

<sup>79</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 41.

<sup>80</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 41.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 128.

José dos Campos, em São Paulo, por volta de 1950. O projeto de criação dessa instituição de ensino e tecnologia de ponta na área de engenharia aeronáutica, que serviria aos propósitos do Ministério da Aeronáutica (responsável, entre outras funções, por controlar a indústria deste setor), fora expresso no “Relatório Smith” (1945), documento elaborado pelo brigadeiro Casimiro Montenegro Filho, da Força Aérea Brasileira (FAB) e pelo professor Richard Smith, do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), dos Estados Unidos<sup>82</sup>. Inclusive, cabe destacar, a criação do ITA contribuiu para a mobilização dos setores militares, na figura do almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva, presidente da comissão ligada à presidência da República que tinha como função estudar as medidas necessárias para a promoção da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, em prol da criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). Fundado em 1951, o CNPq fora concebido inicialmente para contribuir com o desenvolvimento do campo de estudos relativos à energia nuclear, ou seja, era a promoção de ciência e tecnologia como vetor da segurança e do desenvolvimento nacionais<sup>83</sup>.

Segundo Paulo Ernesto Tolle, dentre as inovações acadêmicas do ITA frente às demais instituições de ensino superior brasileiras, estavam: 1) a inexistência do regime de cátedras vitalícias e a contratação de professores, através do exame dos currículos, enquadrada na legislação trabalhista; 2) a organização da universidade em departamentos, substituindo a cátedra como unidade básica do ensino superior; 3) estudantes e docentes residentes no campus e dedicados exclusivamente à pesquisa e ao ensino; 4) a flexibilidade curricular; 5) a divisão das cinco séries dos cursos em dois anos de estudos “básicos” e três “profissionais”; 6) o estímulo à investigação e à pesquisa de nível pós-graduado, entre outras<sup>84</sup>.

A partir de então, passa a ocorrer uma série de tentativas de modernização dos centros de pesquisa e tecnologia existentes, ou mesmo de criação de “aparelhos extra-universitários” majoritariamente ligados às ciências naturais e exatas; movimento que resultava “da tentativa de suprir as deficiências das universidades”<sup>85</sup>. Os intentos modernizantes indiretos, ou pelo menos as tentativas de reprodução da “organização da atividade acadêmica, quando não a temática e a metodologia vigentes nas universidades dos países onde estudaram, em particular dos EUA” provinham, também, de cientistas e professores bolsistas do CNPq que retornavam às suas universidades de origem após um

---

<sup>82</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 128-129.

<sup>83</sup> Cf. Ibid. p. 130-131.

<sup>84</sup> TOLLE, Paulo Ernesto apud CUNHA, op. cit., p. 129-130.

<sup>85</sup> CUNHA, op. cit., p. 132.

período no exterior<sup>86</sup>.

Outro caso interessante foi o da expansão da USP, que culminou na criação da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto em 1948, passando a funcionar quatro anos mais tarde. De acordo com Cunha, a faculdade introduziu modificações significativas, tais como:

A associação do regime de cátedras ao de departamentos, reduzindo o número de catedráticos, de 35 a 40 nas demais faculdades de Medicina, para 18 a 20; a adoção do regime de tempo integral para todos os professores, inclusive os das clínicas, fato inédito nas escolas da área; a integração das atividades de ensino e pesquisa dos diversos departamentos/cátedras; [...] a introdução de disciplinas até então inéditas no ensino médico do país, como Medicina Preventiva, Psicologia Médica e Medicina do Trabalho; a adoção de períodos semestrais para algumas disciplinas; a ênfase na atividade prática do ensino, em laboratórios, ambulatórios e hospitais.<sup>87</sup>

Destacamos este caso, pois as modificações implementadas na faculdade de Ribeirão Preto chamaram a atenção de uma das agências imperialistas mais interessadas na formação da força de trabalho qualificada no Brasil e na América Latina: a Fundação *Rockefeller*. A fundação passou a apoiar financeiramente a instituição, como já o fazia com a faculdade de medicina de São Paulo capital, por meio da doação de equipamentos, recursos para aperfeiçoamento da formação de professores brasileiros nos EUA e a viabilização da vinda de professores visitantes para o Brasil<sup>88</sup>. Consideramos este como um exemplo que bem ilustra o interesse dos Estados Unidos na modernização do ensino superior brasileiro, tanto para a formação de força de trabalho qualificada quanto para a consolidação de um parque científico e tecnológico que correspondesse às necessidades dos monopólios estrangeiros e suas subsidiárias instalados no país.

Um último caso que denota a arrancada do processo de modernização anterior ao ano de 1964 é a criação da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi), no âmbito do MEC, em 1958. A Cosupi, presidida por Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, um membro do Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), tinha como objetivo a realização de convênios com outras universidades e escolas de Engenharia, para instalação de institutos e aumento da “eficiência” do ensino<sup>89</sup>. A criação desta comissão não ocorrera despretensiosamente. Havia um entendimento de que o ensino de engenharia no Brasil tornava-se, cada vez mais, incompatível com a alta especialização exigida pela expansão e

<sup>86</sup> Cunha cita como exemplo a reunião de físicos e matemáticos do Rio de Janeiro para a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), uma instituição privada liderada por César Lattes e José Leite Lopes, “com o intuito de fazer fora da universidade o que lá era frustrado”. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 133.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 138.

diferenciação do capitalismo monopolista<sup>90</sup>. Das sugestões propostas pela Cosupi<sup>91</sup>, sobretudo para a renovação do ensino de engenharia, somente foi aceita a da organização dos institutos no interior das instituições de ensino. Para Cunha, “a tentativa de enxertar partes novas (os institutos) em universidades arcaicas parece ter levado a ideias errôneas”, pois, “os institutos se multiplicavam, desenvolviam atividades paralelas às faculdades, chegando ao extremo de só se imaginar pesquisa acadêmica em institutos, e não nos departamentos de escolas e faculdades”<sup>92</sup>.

Por sua vez, a fundação da Universidade de Brasília (UnB) demandaria um capítulo ou uma dissertação à parte. Mas, consideramos que já existem contribuições valiosas nesse sentido<sup>93</sup>. Portanto, nos restringiremos a comentar alguns aspectos daquilo que a UnB representou histórica e politicamente para o processo que nos propomos a estudar aqui. É inegável que a universidade concebida e criada a partir da reunião de alguns dos mais notáveis intelectuais brasileiros, tais como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Oscar Niemeyer, encarnaria a incumbência, por vezes contraditória, de atuar como um divisor de águas para o ensino superior nos paradigmas modernos. E, por que contraditória? Pois se, de um lado, aquela instituição nascia com inovações administrativo-pedagógicas de monta<sup>94</sup> e reivindicava como sua principal função a formação de “[...] cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social”<sup>95</sup>. De outro, como atesta a concepção expressa no livro *A universidade necessária*, escrito por Darcy Ribeiro, subjaz um entendimento esperançoso, porém difuso e quiçá utópico, de que um novo modelo de universidade – que em alguma medida inspirou a organização da UnB – “seja capaz de transformar a universidade num

<sup>90</sup> “As 23 escolas de Engenharia não-militares (excluído, pois, o ITA) existentes no Brasil em 1956 tinham pouco mais de mil alunos, formando pouco mais de mil engenheiros por ano. A insuficiência desse montante é mostrada pela utilização dos dados do Relatório Smith, o qual dizia ter o Brasil, em 1945, o nível de produção industrial equivalente ao dos EUA em 1890. Mas, enquanto esse país tinha, naquele ano, 600 engenheiros por milhão de habitantes, o Brasil tinha, em 1945, não mais do que 200”. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 134-136.

<sup>91</sup> Entre as propostas, figuravam: aumento da capacidade das escolas; organização de cursos de pós-graduação; flexibilidade dos cursos para diversificação da formação de especialistas; articulação do ensino com as atividades agrícolas, industriais, científicas e econômicas das regiões onde se localiza a escola; criação de institutos nas universidades, onde se reuniriam as cadeias e laboratórios afins, com docentes e pesquisadores contratados em tempo integral, não como catedráticos, entre outras. Cf. OLIVEIRA JUNIOR apud CUNHA, op. cit., p. 137.

<sup>92</sup> CUNHA, op. cit., p. 139.

<sup>93</sup> Sugerimos a leitura das obras: *A universidade necessária* (RIBEIRO, Darcy, 1969, 272 p.); *Educação no Brasil* (TEIXEIRA, Anísio, 1969, 385p.); *A universidade crítica: o ensino superior na república populista* (CUNHA, Luiz Antônio, 216 p.).

<sup>94</sup> CUNHA, op. cit., p. 139.

<sup>95</sup> BRASIL. Decreto nº 1872, de 12 de dezembro de 1962. *Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103726/decreto-1872-62>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

agente de transformação intencional da sociedade”<sup>96</sup>, como se pudesse ela própria encarnar “a *vontade revolucionária*, como instituição-chave – concebida, mesmo, como ‘a única’ – na superação do subdesenvolvimento, do Estado colonial reconhecido ou ocultado e da dependência cultural, moral e política”<sup>97</sup>. Isto é, no interior de uma autocracia burguesa que não admite nem as mínimas reformas no interior da ordem, e de um processo de contrarrevolução permanente em escala global, a concepção da universidade como força revolucionária, embora de cariz progressista, pode instrumentalizar os dois polos da luta de classes e a universidade tornar-se um “bastão da contrarrevolução” e um “santuário do obscurantismo”<sup>98</sup>. Nesse aspecto, concordamos com a crítica de Florestan Fernandes:

A estrutura da Universidade de Brasília está se generalizando. Todavia, os princípios diretores de sua “reforma” se ossificaram ou desapareceram. O que vemos, pois? A fórmula se aplica em outro contexto e, em meu entender, na consagração daquilo que a “universidade brasileira” nunca deveria ser... Tudo isso nos ensina que devemos tomar cuidado com as instituições e, quanto às instituições-chaves, devemos colocá-las de quarentena. O movimento reformista e o processo revolucionário podem chegar às instituições e, inclusive, atingir as instituições-chaves antes de se tornarem visíveis e irreversíveis na sociedade como um todo. Quanto isso ocorre, as instituições experimentam *antecipadamente* certas mudanças, chegando a irradiá-las de dentro para fora, isto é, de seu campo de forças sociais para o campo de forças sociais da sociedade global. Pensou-se que isso estaria prestes a acontecer na América Latina. Mas, excetuando-se Cuba, o diagnóstico foi prematuro. O campo de forças que predomina na universidade é o mesmo que predomina na sociedade global – ultrarreacionário e contrarrevolucionário, mesmo em confronto com os requisitos legais da democracia representativa.<sup>99</sup>

Evidentemente, com essa crítica não pretendemos inferir que o projeto da Universidade de Brasília não representou avanços qualitativos significativos para o estado do ensino superior brasileiro, muito pelo contrário. A UnB foi tão inovadora em seu tempo histórico que, provavelmente, o choque dramático que recebeu logo em seguida do golpe de 1964<sup>100</sup> oferece pelo menos uma indicação do tamanho do “perigo” que representava frente aos olhos dos setores mais reacionários e chauvinistas da sociedade brasileira. Mas, mesmo

<sup>96</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 168.

<sup>97</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 384.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 387.

<sup>99</sup> *Id.* *Ibid.*

<sup>100</sup> “A 9 de abril, tropas da Polícia Militar de Minas Gerais e efetivos do Exército sediados em Mato Grosso, ocupando quatorze ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico – não se sabe até hoje o porquê, mas era esperada uma reação armada de parte da Universidade! – em uniforme de campanha e portando equipamento de combate, invadiam o *campus* universitário. [...] Com as tropas, vinha uma lista de professores a serem aprisionados. [...] Com a invasão e ocupação militar do *campus* universitário, logo vieram a demissão do Reitor Anísio Teixeira e do vice-Reitor Almir de Castro e a destituição do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.” Cf. MACHADO NETO, Antônio Luís. Apêndice II: A Ex-Universidade de Brasília. In: RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 251.

assim, na linha do que comenta Fernandes na citação acima exposta, a forte inspiração no modelo estadunidense de organização estrutural e burocrática da UnB a transformara em uma espécie de inspiração para os reformadores da ordem burguesa: a sua “fórmula” fora então instrumentalizada e aplicada para outro contexto.

\* \* \*

Este breve quadro apresentado acima teve como intenção primordial apontar alguns acontecimentos na história recente da educação brasileira, que reforçam uma das hipóteses defendidas neste trabalho acerca do início do processo de modernização conservadora do ensino superior ter iniciado ainda antes do golpe de 1964. Em primeiro lugar, temos a criação do ITA como a “pedra fundamental” do transcurso deste longo processo que se desenrola sob os desígnios do imperialismo e da ideologia do desenvolvimento, passando, em seguida, pela criação da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, do CNPq e do Cosupi e, finalmente, ganhando maior corpo e importância com a fundação da Universidade de Brasília, entre 1961 e 1962.

Mas, talvez até mais importante do que isso, é enfatizar que as tentativas de transformar o ensino superior arcaico seguindo o figurino estadunidense não transcorria às mil maravilhas. Pelo contrário, a universidade brasileira vivia uma crise histórica, social e cultural profunda, a pesquisa era fomentada mais em aparelhos extra-universitários ou institutos isolados do que nas universidades e suas estruturas orgânicas, e fundamentalmente, os intentos de caráter pretensamente modernizante, em sua forma e conteúdo - político, estrutural, científico e ideológico - serviam muito mais ao capital estrangeiro do que ao povo brasileiro. Evidentemente, a superação da universidade conglomerada era fundamental e urgente, fato praticamente indiscutível entre a intelectualidade e a militância ligadas à educação, mesmo se as considerarmos como parte de um amplo espectro político-ideológico. O que estava em disputa naquele momento, e que se aprofundaria ainda mais após 1964, eram os rumos dessa transformação: a serviço de quem ou do quê estariam a universidade, a ciência e a pesquisa brasileiras?

## **2.2 A questão dos excedentes e a lei de diretrizes e bases da educação nacional**

Um dos fatores relevantes para a crise da universidade nas décadas de 1950 e 1960, e que atrapalhava substancialmente a expansão do ensino superior nos quadros do



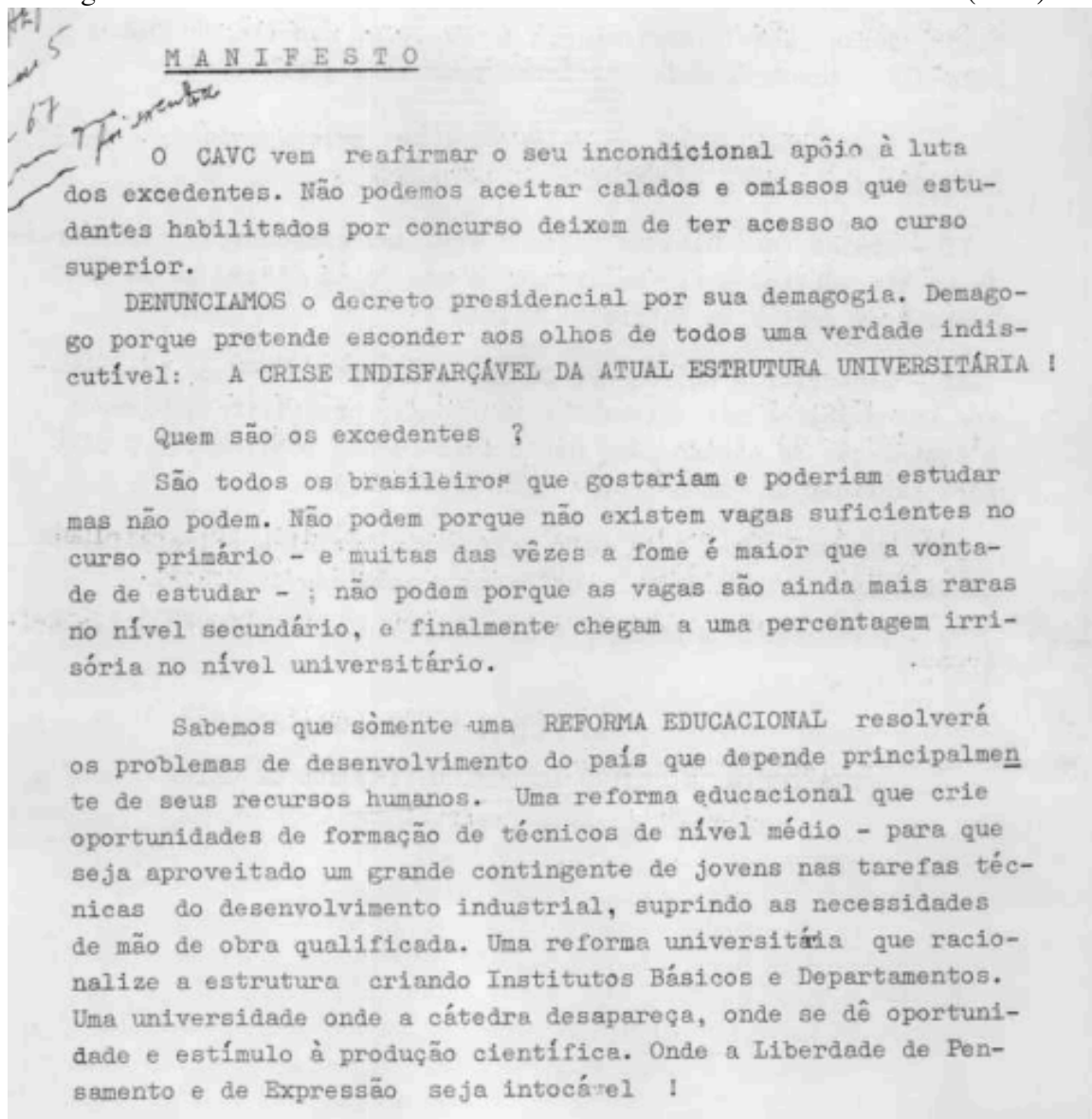
desenvolvimentismo, fora o chamado “problema dos excedentes”. Em poucas palavras, os excedentes eram aqueles candidatos aprovados nos exames vestibulares que não encontravam vagas nas instituições de nível superior, uma vez que o número de aprovados superava a disponibilidade de vagas. Já em 1951, a lei nº 1.392 assinada por Getúlio Vargas endereçava uma tentativa (de viés privatista, diga-se de passagem) de “solucionar” a questão dos excedentes: permitia que os aprovados não-matriculados nas escolas oficiais fossem aproveitados pelas instituições particulares de ensino<sup>101</sup>. Segundo Katya Braghini, no ano de 1960 foram 29 mil excedentes, número que aumentou para 162 mil em 1969<sup>102</sup>. Durante essa década, a crise gerada pela grande parcela de estudantes aprovados que não encontravam vagas no ensino superior fez engrossar o caldo das mobilizações em defesa da reforma universitária. Como podemos observar, a título de ilustração, no trecho extraído de um manifesto do Centro Acadêmico Vicente de Cairú (CAVC) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP, em 1967, e logo em seguida, no “Panfleto dos excedentes ao povo”, escrito em 1968 por estudantes paulistas:

---

<sup>101</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 72.

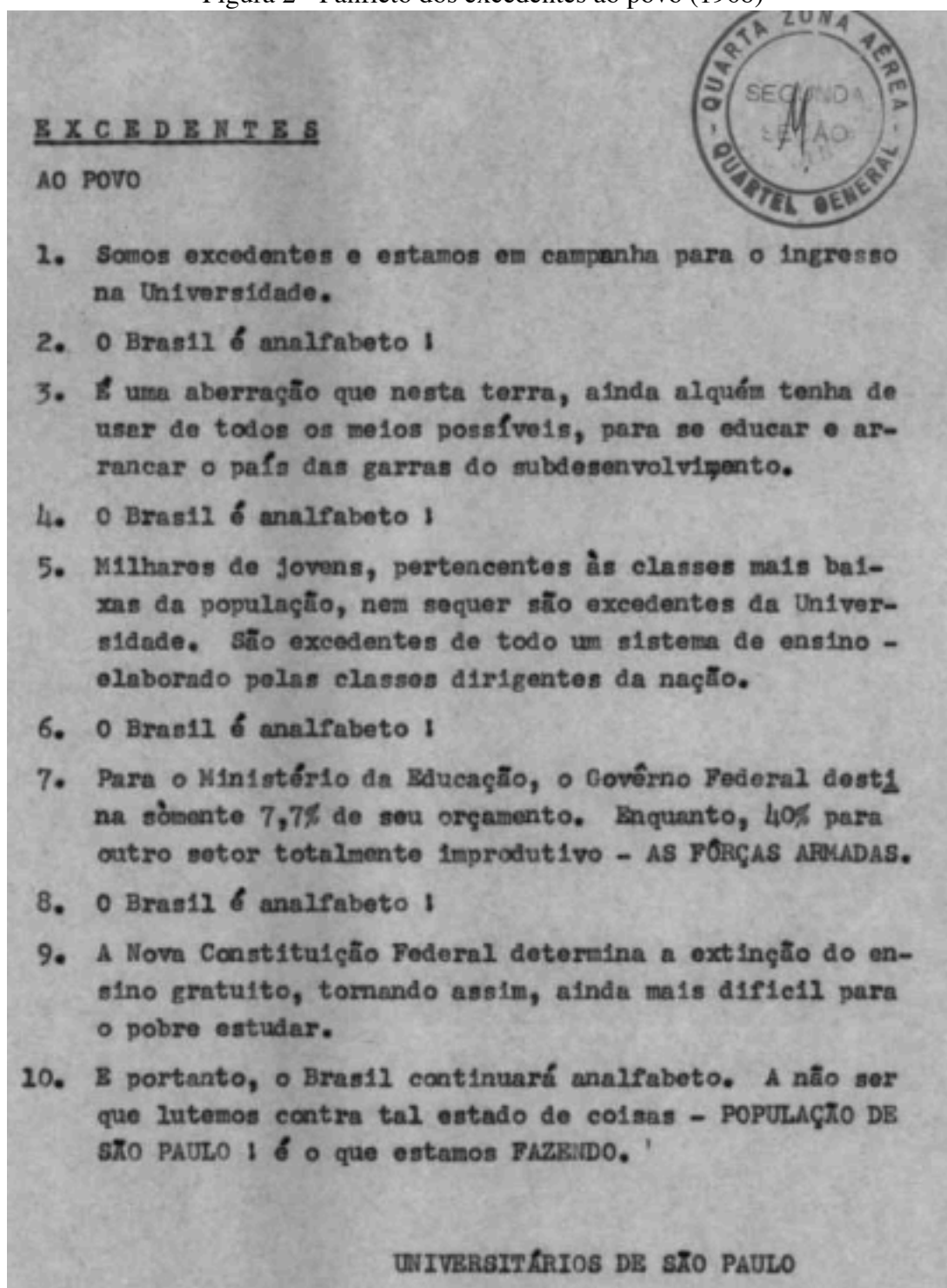
<sup>102</sup> BRASIL. Lei nº 1392, de 11 de julho de 1951. *Estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere às escolas particulares*. Rio de Janeiro, Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei-1950-1959/lei-1392-11-julho-1951-361817-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1392-11-julho-1951-361817-publicacaooriginal-1-pl.html)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Figura 1 - Manifesto do Centro Acadêmico Vicente de Cairú da FEA/USP (1967)



Fonte: Fundo Centro de Informações de Segurança e Aeronáutica - BR DFANBSB VAZ, Arquivo Nacional

Figura 2 - Panfleto dos excedentes ao povo (1968)



Fonte: Fundo Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica - BR DFANBSB VAZ, Arquivo Nacional

Desde o Estado Novo, a política educacional estruturara o ensino médio de forma dual, em que um ramo, chamado “secundário”, conduzia os estudantes diretamente ao ensino superior e, o outro, “profissional”, não permitia o ingresso nas universidades, salvo pelo

cumprimento de exigências adicionais<sup>103</sup>. Já na apresentação do primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1948, havia a intenção de eliminar as barreiras interpostas entre os ramos do ensino médio e, sobretudo, entre o ramo profissional e o ensino superior<sup>104</sup>. De fato, a LDB aprovada em 1961 (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) “estabeleceu, definitivamente, a equidade dos alunos dos diferentes cursos de nível médio, ao determinar que todos os seus concluintes tivessem acesso ao vestibular, sem a necessidade de complementação de matérias”<sup>105</sup>. Mas, mesmo antes, durante os “13 anos consumidos pelas lutas em torno das diretrizes e bases”<sup>106</sup>, o Estado incorporara parcial e gradualmente as “leis de equivalência” entre os cursos profissionais e secundário, sobretudo após a queda do Estado Novo. Para Cunha, contudo, essas alterações na estruturação do ensino médio não corresponderam ao incremento qualitativo dos diferentes ramos, o que, ao fim do percurso formativo, prejudicava, justamente, a massa de estudantes que frequentava o ensino profissional. Para o autor, a equivalência proforma entre os ramos da escola média, que formalmente permitia o ingresso de qualquer aluno ao ensino superior, não encontrava eco na realidade, sobretudo em termos qualitativos (pedagógicos e científicos), e distribuía desigualmente as chances de aprovação nos exames vestibulares<sup>107</sup>. A partir de então, estes exames se transformariam em uma das principais barreiras entre a massa de jovens brasileiros e as universidades.

Além disso, um outro aspecto que merece atenção é o processo de barateamento progressivo das taxas cobradas pelas escolas públicas que, recordamos, não eram gratuitas desde sua origem, até que fosse atingida a gratuidade total em 1950<sup>108</sup>. Para Florestan Fernandes, o privatismo inerente também à educação escolarizada “se caracterizava pela preocupação sistemática de transferir para a coletividade a maior parte possível dos ônus decorrentes do financiamento do *status* dos estamentos dominantes, incorporados à *sociedade civil*”<sup>109</sup>. Apresentamos abaixo uma tabela adaptada do livro de Fernandes, *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, que apresenta a composição racial da população e dos

---

<sup>103</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 66-67.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>105</sup> BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHY-wMG6RwzYzd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

<sup>106</sup> CUNHA, op. cit., p. 67.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>109</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 200.

diplomados a partir do Censo de 1950, demonstrando a expressão racial da desigualdade de oportunidades educacionais:

Tabela 1 - Composição Racial da População e dos Diplomados (Censo de 1950)

Estoques Raciais	Porcentagem da População	Porcentagem dos Diplomados no Ensino Elementar	Porcentagem dos Diplomados no Ensino Médio	Porcentagem dos Diplomados no Ensino Superior
<b>Branços</b>				
<b>BRASIL</b>	<b>61,6%</b>	<b>84,10%</b>	<b>94,22%</b>	<b>96,87%</b>
Bahia	30%	54,46%	82,56%	88,21%
São Paulo	86%	90,2%	96,3%	97,8%
<b>Negros</b>				
<b>BRASIL</b>	<b>11%</b>	<b>4,26%</b>	<b>0,69%</b>	<b>0,28%</b>
Bahia	19%	8,36%	2,14%	1,50%
São Paulo	8%	4,3%	0,6%	0,2%
<b>Mulatos</b>				
<b>BRASIL</b>	<b>26,6%</b>	<b>10,25%</b>	<b>4,2%</b>	<b>2,26%</b>
Bahia	51%	37,16%	15,29%	10,14%
São Paulo	3%	1,8%	0,5%	0,4%

Fonte: adaptado de Fernandes (2020, p. 209)

Com a Constituição de 1946, os níveis de ensino superior e médio tornaram-se gratuitos para os estudantes que não pudessem arcar com as taxas e demais custos. Dois anos depois, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontava, num momento futuro, para a gratuidade total. Contudo, a espiral inflacionária acarretada pelo processo de monopolização da economia brasileira levava, nessa mesma época, à deterioração dos orçamentos nas instituições de ensino ao mesmo tempo em que engrossavam as fileiras de estudantes universitários provenientes das camadas médias que reivindicavam a gratuidade geral do ensino oficial<sup>110</sup>. Para Cunha, a solução encontrada estava dentro dos quadros do chamado “populismo”: “sem alarde, sem lei, decreto, portaria ou parecer que abolisse as taxas nas escolas superiores oficiais, elas foram sendo mantidas em seu valor nominal até que, corroídas pela inflação, já não valia a pena cobrá-las, por ínfimas que eram”<sup>111</sup>. Em paralelo, além da participação do Estado no financiamento das universidades aumentar consideravelmente, professores catedráticos de estabelecimentos de ensino que até então eram mantidos pelos governos estaduais ou municipais, ou até mesmo por particulares, foram

<sup>110</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 77.

<sup>111</sup> Id. *Ibid.*

efetivados nos quadros do funcionalismo público federal<sup>112</sup>.

Os caminhos direcionavam para a federalização desses estabelecimentos, afinal, eram muitos vetores que apontavam para a mesma direção: a reivindicação estudantil pela ampliação de vagas, a crise dos excedentes, o enquadramento dos professores e funcionários no funcionalismo público e a deterioração dos orçamentos das instituições causada pela inflação. Assim, a lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950<sup>113</sup>, federalizou uma série de estabelecimentos de ensino superior até então mantidos pelos estados, municípios ou particulares; processo que continuou ocorrendo nos anos seguintes para instituições que não haviam sido federalizadas nesta primeira lei ou que ainda seriam fundadas. Como muitos estabelecimentos ainda estavam organizados na forma de escolas isoladas, as federalizações iniciadas em 1950 deram um “empurrão” para a aglutinação destas em universidades, com exigências mais flexíveis do que aquelas que constavam no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931<sup>114</sup>. Assim, “passava a ser possível instalar-se uma universidade com uma faculdade de Filosofia (até mesmo com apenas uma seção), uma faculdade de Direito e a terceira de Economia ou Serviço Social, por exemplo, sem as custosas faculdades de Medicina ou Engenharia”<sup>115</sup>. Portanto, se em 1954 havia 15 universidades<sup>116</sup>, somente entre 1954 e 1964 foram criadas outras 21<sup>117</sup>. O crescimento das matrículas nesse período é também

---

<sup>112</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 77.

<sup>113</sup> BRASIL. Lei nº 1254, de 04 de dezembro de 1950. *Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Disponível em: <[<sup>114</sup> Pelo decreto-lei 8.457, de 26 de dezembro de 1945, do presidente provisório José Linhares, as universidades precisariam ter pelo menos três unidades de ensino. “Pelo novo critério, duas delas \(e não as três\) deveriam estar entre as de Filosofia \(e não mais Educação, Ciências e Letras\), Direito, Medicina e Engenharia. Se uma das três faculdades do núcleo gerador fosse de Filosofia, a segunda deveria ser escolhida na lista acima, mas, a Terceira poderia não constar dela \[...\]”. Cf. CUNHA, op. cit., p. 80.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art.&text=Art.,2%C2%BA%20Os%20estabelecimentos.>. Acesso em: 15 fev. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

<sup>115</sup> Id. Ibid.

<sup>116</sup> As seguintes: Universidade do Paraná (1912); Universidade do Brasil (1920); Universidade de Minas Gerais (1927); Universidade de São Paulo (1934); Universidade de Porto Alegre (1934, transformada em Universidade do Rio Grande do Sul em 1947); Universidade Católica do Rio de Janeiro (1940); Universidade Católica de Pernambuco (1943); Universidade do Recife (1946); Universidade Católica de São Paulo (1946); Universidade da Bahia (1946); Universidade Rural de Pernambuco (1947); Universidade Rural de Minas Gerais (1948); Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1948); Universidade do Distrito Federal (1950, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Instituto Presbiteriano Mackenzie (1952).

<sup>117</sup> As seguintes: Universidade do Espírito Santo (1954); Universidade do Ceará (1954); Universidade da Paraíba (1955); Universidade do Pará (1957); Universidade do Rio Grande do Norte (1958); Universidade Católica de Minas Gerais (1958); Universidade Católica de Goiás (1959); Universidade Católica do Paraná (1959); Universidade Federal de Goiás (1960); Universidade Federal Fluminense (1960); Universidade de Santa Catarina (1960); Universidade Rural do Sul (1960, atual Universidade Federal de Pelotas); Universidade Católica de Pelotas (1960); Universidade de Santa Maria (1960); Universidade de Juiz de Fora (1960); Universidade do Maranhão (1960); Universidade do Alagoas (1961); Universidade Católica de Salvador

marcante: “de 27.253 estudantes, em 1945, passou-se a 142.386, em 1964, ou seja, um crescimento anual linear de 12,5%. [...] em 1954, já em crescimento acelerado, as escolas e universidades públicas abrangiam 59,7% das matrículas, [...] chegando a 61,3% em 1964”<sup>118</sup>.

O último tema abordado nesta seção será a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ressalta-se que não é nossa intenção tecer extensas e pormenorizadas análises acerca das discussões e idas e vindas que envolveram este processo que se desenrolou por pelo menos treze anos, isto é, desde 1948, quando foi lançado o primeiro anteprojeto da LDB, até a aprovação da lei com uma série de modificações em 1961. De toda forma, ignorar tal acontecimento seria um equívoco em nossa opinião, tendo em vista a importância de seu conteúdo histórico, político e social para o aprofundamento do processo de transformação do ensino superior após 1964.

No fim dos anos 1950, um movimento de caráter liberal de reação à política privatista implementada para o ensino médio durante o Estado Novo, com apoio da igreja católica<sup>119</sup>, reacendeu o debate sobre os rumos da LDB. Mesmo entre setores que defendiam um projeto burguês de educação forjado sobre o ideário liberal estadunidense, ecoava a concepção nacional-desenvolvimentista de que a escola pública seria “propulsora do progresso e propiciadora da redistribuição dos indivíduos pela escala social” que, por sua vez, “ajustava-se como uma luva à concepção do desenvolvimento do país, conduzido pelo Estado, em benefício da *nação*, aliando o proletariado à burguesia industrial, contra o atraso, a anti-nação, isto é, o latifúndio e o imperialismo”<sup>120</sup>.

À esta concepção nacional-desenvolvimentista, somaram-se estudantes, entidades estudantis e intelectuais identificados com posições mais à esquerda em defesa da educação pública, fato que desencadeou uma ofensiva parlamentar reacionária e privatista encampada pelos deputados Carlos Lacerda e Perilo Teixeira, ambos filiados à União Democrática Nacional (UDN). Segundo Cunha, os deputados apresentaram dois substitutivos, com três meses de diferença, ao projeto de lei de diretrizes e bases, que defendiam:

(1961); Universidade Católica de Petrópolis (1961); Universidade de Brasília (1962); Universidade Rural do Brasil (1963, antiga Universidade Rural organizada em 1943).

<sup>118</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 79. Dados disponíveis em: BRASIL. Ministério da Educação. *O Ensino no Brasil em 1964*, Rio de Janeiro, MEC/SEEC, 1964; e BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística do Ensino Superior*, Rio de Janeiro, MEC/SEEC, volumes relativos a 1945, 1954, 1964.

<sup>119</sup> Segundo Cunha, “em 1945, a iniciativa privada era responsável por 77% das matrículas do ensino médio”. Cf. *Ibid.*, p. 101.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 103, grifo no original.

[...] O direito primordial das famílias de escolher a escola para os filhos, conforme suas crenças, logo escolas particulares, já que o Estado, “agnóstico”, não teria crenças. Este deveria transferir recursos às famílias e às escolas para propiciar o encontro de ambas as partes. Teria, também, o papel de suplementar a iniciativa privada, instalando e mantendo escolas onde ela não estivesse presente. Os substitutos diziam pouco do ensino superior. Estendiam ao máximo a autonomia dos estabelecimentos de ensino e restringiam o poder do Conselho Nacional de Educação ao seu reconhecimento, fazendo-o julgar os pedidos a partir das recomendações das universidades.<sup>121</sup>

Contra a ofensiva parlamentar de Lacerda e Teixeira levantou-se a oposição corporificada no Manifesto dos Educadores<sup>122</sup>, publicado em São Paulo no dia 1º de julho de 1959; redigido por Fernando de Azevedo, um dos fundadores da USP e também catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade, e assinado por diversos intelectuais, escritores e pesquisadores como Anísio Teixeira, Júlio de Mesquita Filho, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior, Perseu Abramo, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Antonio Candido, Álvaro Vieira Pinto, Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Cecília Meireles, César Lattes, entre outros. Possivelmente foi este manifesto o início da Campanha em Defesa da Escola Pública, “um grande movimento de mobilização, predominantemente paulista, com o apoio aberto e intenso do jornal *O Estado de S. Paulo*”, que consistiu “na publicação de numerosos artigos e editoriais em jornais e revistas, na organização de conferências e até numa Convenção Estadual realizada em São Paulo, em maio de 1960”<sup>123</sup>, com amplo apoio estudantil.

A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização. Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais

<sup>121</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 104.

<sup>122</sup> AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, p. 205-220, ago. 2006. Número especial. Disponível em: <[https://www.fe.unicam-p.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2\\_22e.pdf](https://www.fe.unicam-p.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2022.

<sup>123</sup> CUNHA, op. cit., p. 105-106.



defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro.

[...] A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições.<sup>124</sup>

É nesse caldo efervescente de debates e movimentações de setores dos movimentos estudantil e docente em defesa da escola pública, que, em dezembro de 1961, o recém-empossado presidente da República João Goulart sancionou, sem modificações ou vetos significativos ao projeto privatista, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>125</sup>, nº 4.024/1961<sup>126</sup>. A LDB aprovada por Jango, confrontada pela posição da UNE à época, tema que veremos na próxima seção, manteve e legitimou os interesses privatistas do projeto inicial de 1948, bem como dos substitutivos apresentados por Lacerda e Perilo. Para Leher e Silva, a derrota do projeto liberal da LDB em favor do substitutivo Lacerda, impôs “obstáculos concretos a uma reforma universitária inscrita no rol de reformas estruturais”<sup>127</sup>.

Para o ensino superior, a lei garantiu que o término de qualquer ramo do ensino médio (secundário ou profissional), permitiria ao estudante prestar o vestibular para quaisquer cursos superiores. Além disso, uma questão de relevo foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em substituição ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com 24 membros nomeados pelo presidente da República e divididos em câmaras especializadas para cada grau de ensino. O CFE, nessa configuração, guardava grande poder de controle sobre a educação nacional apesar da “proclamada descentralização”, objeto de crítica à política

<sup>124</sup> AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, p. 205-220, ago. 2006. Número especial. Disponível em: <[https://www.fe.unicam-p.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2\\_22e.pdf](https://www.fe.unicam-p.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2022. p. 215.

<sup>125</sup> Para um estudo mais aprofundado acerca do conteúdo da LDB de 1961, sugerimos a leitura do Capítulo 3, “Diretrizes e bases”, do livro *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*, de Luiz Antônio Cunha (2007).

<sup>126</sup> BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>127</sup> LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e Sociedade*, n. 54, ago. 2014. Brasília: Andes-SN. p. 7.

educacional estadonovista<sup>128</sup>; poder este que foi amplamente utilizado após o golpe de 1964 para dar forma à política para o ensino. O Conselho, então:

[...] tinha o poder de intervir em qualquer universidade, oficial ou particular, nomeando um reitor *pro tempore*, chamando a si a atribuição do conselho universitário, assim como decidindo sobre recursos encaminhados contra as decisões deste mediante simples inquérito administrativo.<sup>129</sup>

A LDB permitia que o ensino superior fosse ministrado em escolas isoladas ou universidades integradas por cinco ou mais escolas, e não mais três (com a obrigatoriedade de uma delas ser a de Filosofia, Ciências e Letras, e outras duas escolhidas entre as tradicionais de Direito, Medicina e Engenharia). Isto é,

Resguardando as universidades modernas, o texto final da lei acabou por reforçar ainda mais a concepção arcaica da organização universitária a partir da aglomeração de faculdades, sem a função integradora, pelo menos em tese, da FFCL. A concepção atomizada do ensino superior – em faculdades isoladas ou consorciadas em universidades – presidiu a expansão desse ensino, verificada na república populista e, com mais força ainda, a que veio a se processar depois de 1964.<sup>130</sup>

Na próxima seção, veremos como a aprovação da LDB gerou uma série de novas articulações políticas no seio do movimento estudantil universitário, sobretudo através de sua entidade nacional, a UNE, que cada vez mais envolvia-se no movimento contra a política educacional privatista e em defesa das reformas de base, particularmente, a reforma universitária. Enquanto, de outro lado, as frações burguesas organizavam-se em paralelo na luta por um projeto contrário, ou “alternativo”, às reformas de base defendidas pelos setores progressistas, e alinhado aos ditames do capital e das agências imperialistas, sob o complexo ideológico<sup>131</sup> formado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipês), fundado em 1962, e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959, mas cuja atuação mais proeminente se dá a partir deste mesmo ano de 1962. Lembramos aquilo que foi dito no início deste capítulo: todo esforço aqui empreendido tem a intenção de analisar como o desenvolvimento dependente do capitalismo monopolista brasileiro e a difusão da ideologia do desenvolvimento no Brasil culminam na institucionalização da lei da reforma universitária de 1968, que, de certa maneira, simboliza o coroamento do processo de modernização

<sup>128</sup> Ver: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385 p.

<sup>129</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 113.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>131</sup> Cf. DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. passim.

conservadora que começa a ser mobilizado, como tentamos apresentar até aqui, desde meados dos anos 1940.

### **2.3 Ecos de Córdoba: o movimento da reforma universitária e a luta popular pelas reformas de base**

O movimento estudantil, que vinha se consolidando e crescendo em número e peso político desde o fim da década de 1930 quando da criação da UNE, desempenhou um papel de relevo durante os conturbados anos que antecederam o golpe de 1964. A universidade, enquanto instituição-chave vinculada à produção e difusão de conhecimento, ciência e tecnologia, encontrava-se imersa nas disputas políticas e ideológicas que incendiavam a sociedade brasileira naquele período. Evidentemente, tal condição ocorria em maior ou menor grau a depender da localização, tamanho e tradição política da universidade e dos seus corpos discente e docente. Mas nos interessa agora captar a tendência geral, embora cientes da perda de precisão histórica que uma análise menos particularizada pode acarretar. O ponto central que nos cabe aqui é o entendimento de que a universidade brasileira, em aguda crise histórica e política no auge da década de 1950, não tivera a sua estrutura arcaica desfeita e mergulhava num profundo anacronismo. Entretanto, era uma espécie de anacronismo agitado, não-inerte e constantemente confrontado pelas ebulições sociais e políticas internas e externas à universidade.

Na verdade, os problemas da reforma da estrutura universitária arcaica e obsoleta encontravam eco em praticamente todas as instituições de ensino superior dos países latino-americanos que, embora tenham incontáveis diferenças, compartilham em algum grau as semelhanças sociais, políticas e econômicas de países de desenvolvimento capitalista dependente cujas classes dominantes mantêm-se historicamente submissas e associadas ao “chefe” do imenso “pátio traseiro” que constitui a América Latina. Para Darcy Ribeiro, nas décadas de 1950 e 1960, o que estava em disputa nas universidades latino-americanas<sup>132</sup>, instituições transplantadas da Europa e, portanto, inautênticas, era o seguinte: “trata-se de saber se é possível instituir uma universidade que sirva à transformação estrutural em sociedades cujas camadas dominantes não desejam mais que uma modernização reflexa que consolide, em lugar de debilitar, sua dominação”<sup>133</sup>. Posteriormente, Florestan Fernandes criticaria tal visão por compreender que há uma impossibilidade de compatibilizar

---

<sup>132</sup> Chamado pelo autor de "o problema da crise das universidades".

<sup>133</sup> RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 12.

“*democracia burguesa com pedagogia revolucionária*”<sup>134</sup>.

Nos ecos longínquos do “*cordobazo*” ocorrido em 1918<sup>135</sup>, cuja bandeira fora evocada durante décadas pelo movimento estudantil latino-americano<sup>136</sup>, e com os ânimos renovados pela então recente vitória da revolução cubana, os setores progressistas do movimento estudantil brasileiro se alçavam a voos cada vez mais altos, galgando forte participação no movimento em defesa das reformas de base. Entre 1956 e 1960, a direção da UNE, que naqueles últimos anos havia estado sob o controle da UDN, foi retomada pelos setores de esquerda, entre jucistas<sup>137</sup>, socialistas independentes e comunistas<sup>138</sup>. Nesse período, o movimento estudantil, que entrara de cabeça na campanha “O petróleo é nosso”, entre fins de 1940 e década de 1950, avança em direção a um maior envolvimento com as pautas nacionais, entre elas: o aumento de preços, contra a empresa *American Can*, contra o Acordo de Roboré e o Acordo Militar Brasil-Estados Unidos<sup>139</sup>.

A crescente politização dos estudantes e suas entidades, processo que vinha ocorrendo paulatinamente, alçou este setor à Campanha de Defesa da Escola Pública, sobre a qual comentamos na seção anterior e, rapidamente, ao desdobramento político-ideológico deste movimento para a luta pela democratização e reforma do ensino superior. No livro *A questão da USP* (1984), Florestan Fernandes reforça que “o aparecimento de movimentos estudantis em escala nacional unificou e deu certa estabilidade à pressão dos jovens na direção da mudança social radical e revolucionária”<sup>140</sup>, e tece a seguinte análise sobre este período:

Ultrapassada a década de quarenta, abre-se um período de lutas políticas ardentes, que põem em interação universidade e sociedade, conservantismo e mudança social, professores, estudantes e funcionários que pendiam para um lado ou para o outro. Por sua própria estrutura, a universidade incoerente não podia proteger-se por meio de suas muralhas, do “isolamento esplêndido”.

<sup>134</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 387.

<sup>135</sup> No início do século XX, o principal marco das mobilizações estudantis em favor da democratização das universidades foi o Manifesto de Córdoba, lançado na Argentina em 1918, pelos estudantes da *Federación Universitaria de Córdoba*. A partir da denúncia do caráter eclesástico e aristocrático da estrutura universitária, as reivindicações que se seguiram ao manifesto foram: a coparticipação de professores e estudantes na estrutura administrativa; a autonomia política, docente e administrativa da Universidade; a extinção da cátedra vitalícia; a eleição de dirigentes por assembleias gerais; a gratuidade do ensino e democratização da universidade; a seleção de professores por meio de concursos públicos; o fortalecimento da função social da Universidade, entre outras.

<sup>136</sup> Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p.171.

<sup>137</sup> Os jucistas eram os militantes da Juventude Universitária Católica (JUC).

<sup>138</sup> CUNHA, op. cit., p. 176.

<sup>139</sup> Id. Ibid.

<sup>140</sup> FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 43.

[...] O cotidiano da rotina universitária se achava envolvido profundamente pelas convulsões que abalavam a sociedade brasileira, o que convertia a universidade em um cadinho da história em processo.

[...] durante a década de cinquenta, tais ambiguidades puderam ser acomodadas à liça das ideias, aos debates pelos quais os homens lutavam para preservar ou para alterar a ordem da instituição e a da sociedade. *Os tempos históricos se precipitavam, mas ainda não era preciso chegar ao fundo do poço.* A década de sessenta virou todos pelo avesso, forçando as pessoas a tirarem as máscaras, a viverem suas paixões (ou ódios), a se confrontarem numa luta áspera permanente, de intensidade crescente. O divisor de águas se estabeleceu claramente no seio das instituições-chave e, no meio universitário, comprovou-se plenamente que não existia uma “comunidade de *scholars*”. Os jovens radicais marcharam diretamente para o confronto aberto. [...] A universidade seria o primeiro baluarte a cair de uma ordem odiosa, ultrapassada e iníqua.<sup>141</sup>

É, portanto, nesse contexto, com uma considerável parcela dos estudantes imbuídos de tamanha gana pela transformação e reforma do ensino superior, que, nas palavras do sociólogo, a reforma universitária se transforma num “*movimento a quente*”; ao mesmo tempo em que a universidade se encontrava cada vez mais cindida, já que aqueles “mais ou menos conservadores ou francamente reacionários”, incluindo professores, alunos e funcionários, marchavam igualmente rápido na direção de uma mobilização contrarrevolucionária<sup>142</sup>.

No auge do movimento pela reforma universitária, Florestan Fernandes, um dos intelectuais militantes de mais notável comprometimento com a transformação da educação no país, escreveu diversos textos e proferiu palestras a convite do movimento estudantil sobre o tema da reforma. Estes materiais, condensados no livro *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* constituem-se enquanto importantes fontes históricas e teóricas sobre o debate travado à época, embora alguns anos depois o sociólogo tenha reorientado ou criticado parte das análises e conclusões realizadas “a quente”:

Nem na Campanha de Defesa da Escola Pública nem nas campanhas subsequentes das reformas de base (a reforma universitária inclusive) ousamos formular equações socialistas das plataformas reformistas. A pressão das classes conservadoras era tão forte e o ponto de apoio para ir mais longe tão fraco que ficávamos, na prática, *na órbita do radicalismo burguês, com a esperança de que o próprio processo criasse uma espiral de acelerações políticas progressivas.*<sup>143</sup>

Em um dos textos escritos à época, Fernandes elenca transformações em três distintos níveis institucionais, que considerava necessárias e urgentes ao ensino superior, entre elas: 1) a estrutura de poder da escola superior tradicional fortemente concentrada nas mãos dos professores catedráticos, que deveria ser substituída pela distribuição das

<sup>141</sup> FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 45-46.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 46-47.

<sup>143</sup> *Ibid.* p. 71. Grifos nossos.

responsabilidades e o início de uma nova fase de racionalização administrativa<sup>144</sup>; 2) a formação de grandes massas de graduados e de profissionais científicos ou técnicos de “elevada capacidade criadora”, com um ensino “capaz de conjugar educação geral com preparação especial, e um ensino pós-graduado adaptado ao florescimento do pensamento inventivo da era da ciência e da tecnologia científica”<sup>145</sup>; e, 3) a superação da “escola superior tradicional” e da “universidade conglomerada” para uma universidade integrada e multifuncional, que exprima “novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade com a sociedade brasileira”<sup>146</sup>. Em suma, a tarefa histórica que Florestan Fernandes compreendia que cabia aos defensores e lutadores da transformação da educação superior à época era “[...] a de organizar a universidade propriamente dita, de colocá-la em funcionamento de modo íntegro e de dotar a sociedade brasileira dessa mola mestra da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica”<sup>147</sup>.

Anos depois, ao revisitar sua concepção acerca da “universidade multifuncional” como um avanço relativo, “um artifício para unir vários campos de forças que combatiam o legado da escola superior isolada, com sua impulsão pulverizadora e imobilizadora”<sup>148</sup>, o sociólogo avaliou que, uma vez que o movimento popular não tenha vinculado a luta pelas reformas de base, incluindo a reforma universitária, à uma estratégia socialista; ou seja, compreendendo que estas lutas parciais deveriam estar intrinsecamente orientadas pelo horizonte de tomada revolucionária do poder pelos setores explorados e oprimidos, ele fatalmente estaria imerso nos limites de um movimento reformista da ordem capitalista e seria aproveitado pelo radicalismo burguês. “Essa experiência ensinou-me que é preciso pensar claro, começando-se por enunciar-se explicitamente os princípios extraeducacionais do que se tem em mente e se procura atingir na esfera educacional”<sup>149</sup>.

\* \* \*

Embaladas pela possibilidade que aparentava se abrir naquele novo momento histórico, a UNE e as Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs) organizaram o I Seminário

---

<sup>144</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 110-111.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 111-112.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 386.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 386.

Nacional da Reforma Universitária, em Salvador, de 20 a 27 de maio de 1961. Mais dois seminários ocorreram nos anos seguintes, o segundo, em Curitiba<sup>150</sup>, de 17 a 24 de março de 1962, e o terceiro em Belo Horizonte, em 1963. Não nos ateremos aqui ao extenso conteúdo das reivindicações e debates estudantis ocorridos nestes seminários e expressos nos seus documentos finais, a *Declaração da Bahia* (1961), a *Carta do Paraná* (1962) e, ainda, o documento *Luta atual pela Reforma Universitária* (1963)<sup>151</sup>. Para uma análise detida e pormenorizada do saldo político e organizativo destes encontros estudantis, recomendamos a leitura do Capítulo 5, intitulado *Reforma universitária e realidade brasileira*, do livro *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*, de Luiz Antônio Cunha; e do Capítulo *A UNE e os Seminários Nacionais de Reforma Universitária*, do livro *A UNE em tempos de autoritarismo*, de Maria de Lourdes de Fávero. O que nos importa é constatar que, nos seminários, os estudantes debateram entre si, e com a presença de convidados, as questões mais candentes relacionadas à universidade brasileira, inclusive as diretrizes para a almejada reforma universitária<sup>152</sup>.

Entre o seminário de Salvador e a mobilização da UNE pela Campanha da Legalidade<sup>153</sup> ocorreu a aprovação da LDB pelo Congresso Nacional que, além de divergir da concepção manifestada pelos educadores na Campanha de Defesa da Escola Pública, sofrera “modestos vetos do presidente da República, cuja posse no cargo, embora contida pelo parlamentarismo, [os estudantes] ajudaram a segurar”<sup>154</sup>, o que piorava o quadro para a estudantada. O artigo 78 da lei definia que a forma que tomaria a participação estudantil no governo das universidades estaria sujeita aos seus estatutos, o que contrariava a posição

<sup>150</sup> Após o Seminário de Curitiba, a UNE “empenhou-se na propaganda da reforma universitária” e organizou a primeira UNE-Volante, uma caravana composta pela diretoria da entidade e membros do Centro Popular de Cultura (CPC), que havia se filiado à UNE no ano anterior. Segundo Cunha, “a UNE-Volante, como veio a ser conhecida, percorreu quase todas as capitais dos Estados, começando por Porto Alegre, durante três meses, participando de assembleias em faculdades, reuniões de lideranças e promovendo representações teatrais. Com isso, pretendia-se fazer a *Carta do Paraná* chegar às bases estudantis”. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 196-197.

<sup>151</sup> Os três documentos encontram-se disponíveis na íntegra nos anexos do livro: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 292 p. Disponível em: <<http://www.e-ditora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/a-UNE-em-tempos-de-autoritarismo.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

<sup>152</sup> Dentre os temas, estavam: diretrizes e bases da educação nacional; exame vestibular; programa e currículo dos cursos; administração e autonomia universitárias; participação estudantil; estrutura e condições de funcionamento; realidade brasileira e mercado de trabalho; corpo docente e cátedra vitalícia; e a função da universidade. Cf. CUNHA, op. cit., p. 177.

<sup>153</sup> A Campanha da Legalidade, movimento popular encabeçado por Leonel Brizola - então governador do estado do Rio Grande do Sul - entre agosto e setembro de 1961, teve início com a renúncia de Jânio Quadros e a imediata tentativa golpista de setores militares em impedir a posse do vice, João Goulart, que estava em viagem oficial aos países do bloco socialista. A campanha foi vitoriosa, pois garantiu a posse do presidente, mas Jango teve de governar de maneira restrita após a aprovação da emenda que instituiu o parlamentarismo.

<sup>154</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 185.

expressa na *Declaração da Bahia* (que defendia 40% de representação estudantil nos órgãos colegiados) e, em seguida, na *Carta do Paraná* (1/3 de representação). Assim, a UNE, que à época tinha acesso direto ao Ministério da Educação, reivindicou que até o dia primeiro de junho de 1962, mês em que as universidades e escolas isoladas deveriam submeter ao CFE seus estatutos adaptados à nova lei, o limite para a participação fosse ampliado para 1/3 dos estudantes no governo das instituições de ensino superior, isto é, nos seus órgãos colegiados<sup>155</sup>. O prazo foi esgotado sem alterações na legislação, o que motivou a UNE a convocar uma greve, conhecida como “greve do 1/3”, que tomou proporções nacionais e durou quase três meses<sup>156</sup>. Abaixo, um trecho do *Manifesto da UNE aos estudantes e ao povo* (1962), assinado pelo presidente da entidade, Aldo Arantes, entidades estaduais e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs), que apresenta os motivos da reivindicação de maior participação estudantil:

#### APENAS UM TERÇO DE OPINIÃO

Aí entramos nós. E pedimos um terço de opinião na direção da Universidade. A proporção da terça parte, em nossa participação nos Conselhos Universitários e nas Congregações.

Embora muitos se enganem, não há nada de arbitrário, nada de infantil ou voluntarioso na fixação desses termos. Não batemos o pé por um terço, como o faríamos por um quinto, ou pela metade. Os Conselhos Universitários se compõem com dois representantes (professores) por Faculdade. Queremos também que, para cada escola, o corpo discente esteja representado, na pessoa de um estudante. Apenas isso.

Não atribuímos à nossa pretensão um caráter classista. A presença do estudante nos organismos administrativos Universitários, nos sérios termos que exigimos, tem significação muito maior. Além de estabelecer, em bases efetivas, um verdadeiro diálogo criador, despertando a massa estudantil de sua situação de passividade e destronando os professores de suas torres de marfim, da confortável infabilidade do *magister dixit*, determinaria a nossa interferência, como parcela esclarecida de povo, na política de destinação dos recursos propiciados pelo Estado ao ensino superior. E todos bem sabem que não estamos de acordo com a absurda e criminosa aplicação de verbas, com prioridade às obras suntuárias, característica das nossas grandes Universidades. Para nós, que nos rebelamos, o fim primordial da Universidade é o povo, analfabeto, carente, miserável em sua maioria, na realidade brasileira.<sup>157</sup>

Embora pressionado politicamente pela greve dos estudantes, que haviam sido importantes aliados na Campanha da Legalidade, o presidente João Goulart, que já enfrentava

<sup>155</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 116.

<sup>156</sup> “Durante esses quase três meses, na mais longa greve nacional de estudantes no Brasil, realizaram-se numerosas assembleias e seminários locais sobre a reforma universitária, lançaram-se manifestos e chegou-se a ocupar a sede do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, de onde os manifestantes foram expulsos pela polícia do Exército”. Cf. *Ibid.*, p. 116-117.

<sup>157</sup> ARANTES, Aldo Silva *et al.* Apenas um terço de opinião. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 203-204, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022. p. 203.



grave instabilidade política e intentos golpistas, convocou o Conselho de Ministros a alterar o conteúdo da lei. Para isso, era necessário o apoio do CFE, que não ocorreu<sup>158</sup>. Pelo contrário, o Conselho aprovou por um voto de diferença, não sem intensos e acalorados debates<sup>159</sup>, o parecer nº 155, de autoria de Abgar Renault, no qual o autor colocava-se em posição francamente contrária ao que considerou uma “transigência dos poderes públicos diante de greves”<sup>160</sup>. Os reitores, reunidos no Fórum Universitário convocado ao término da greve a pedido do presidente da UNE, aprovaram recomendação semelhante à do CFE, demonstrando acordo com todas as diretrizes propostas pelo Conselho<sup>161</sup>. Com isso, a greve estudantil, já desgastada internamente, foi suspensa e a reprovação em massa dos grevistas se tornou um problema para o movimento<sup>162</sup>.

O terceiro seminário, ocorrido em Belo Horizonte em 1963, apresentou, em nossa análise, um avanço no entendimento da reforma universitária como parte das reformas de base. Segundo consta no documento *Luta atual pela reforma universitária*, é neste seminário que o movimento estudantil chega ao entendimento mais profundo de que “não é a forma jurídica, mas o próprio conteúdo da universidade que importa transformar”, pois “[...] a luta, essencialmente, é pela democratização da universidade, o que de imediato significa a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da universidade brasileira”<sup>163</sup>.

---

<sup>158</sup> Para maiores detalhes sobre este episódio, consultar o Capítulo 3 do livro *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*, de Luiz Antônio Cunha.

<sup>159</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 119.

<sup>160</sup> “Em face do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases, a matéria da representação dos estudantes nos órgãos colegiados das Universidades e das Escolas Superiores isoladas é irrecusavelmente da competência dessas instituições. No primeiro caso, o órgão próprio é o Conselho Universitário; no segundo, a Congregação. Na presente organização do Estado e do Governo do Brasil, nenhum órgão, opinativo ou não, administrativo ou não, tem o poder de alterar tal situação. Alterá-la para o efeito de impor às Universidades e às Escolas isoladas solução que somente a elas cabe procurar é, sem a mínima sombra de dúvida, uma violência, e essa violência irá lesar precisamente o princípio da autonomia universitária.” Disponível em: BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 204-208, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022. p. 205.

<sup>161</sup> Pronunciamento dos Reitores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 208, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022. p. 208.

<sup>162</sup> Como consequência disso, o presidente da UNE solicitou a convocação do Fórum Universitário, criado pelo MEC em 1962, que contava com a participação do ministro, dos reitores das universidades, do Diretor de Ensino Superior e de um representante da UNE. A solução dada foi a que recomendara o CFE: prolongamento do ano letivo sem abono de faltas, para que fosse cumprido o número mínimo de dias letivos. Cf. CUNHA, op. cit., p. 120.

<sup>163</sup> UNE. *A luta atual pela reforma universitária* (Anexo 3). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/a-UNE-em-tempos-de-autoritarismo.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2022. p. 261.

[...] a luta pela reforma universitária e a luta política, no começo, conservam-se como lutas paralelas. Só à medida que avança a luta política, e se define mais nitidamente como luta de libertação nacional, e inclui a luta pelas reformas de base como estágio da luta de libertação nacional, vai descobrir-se a reforma universitária como uma das reformas necessárias à libertação nacional e à emancipação do povo. Por outro lado, à proporção que a reforma universitária deixa de ser objeto apenas de lutas parciais e circunstanciais, para ser objeto de uma luta radical e constante, como o veremos ainda melhor a seguir, revela-se o seu significado social e político e percebe-se claramente que a reforma universitária não é do interesse apenas dos estudantes mas sobretudo do povo, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira, e que, portanto, é necessário lutar pelas outras reformas e pela libertação nacional para lutar consequentemente pela reforma universitária, assim como lutar pela reforma universitária já é uma forma de lutar pela libertação nacional e do povo brasileiro. [...] dizer que a reforma universitária é a luta específica do universitário significa dizer que ela é a sua forma de se conscientizar dos problemas gerais da sociedade brasileira e de se inserir nas lutas mais amplas de transformação social; de se politizar, organizar e acumular forças para os estágios superiores da luta popular.<sup>164</sup>

O movimento estudantil chegou ao entendimento de que seria necessário aproveitar o momento político das lutas em torno às reformas de base, uma vez que a democratização da universidade esbarrava em aspectos identificados como obstáculos para este processo, tais como: a existência da cátedra vitalícia, a realização de exames vestibulares, o governo universitário e a representação estudantil nos órgãos colegiados, as verbas destinadas à universidade, entre outras medidas de caráter mais específico<sup>165</sup>. Assim, um dos encaminhamentos do III Seminário foi o envio de projetos de emendas à Constituição, para alterar o artigo 168 da Constituição de 1946, que admitia a vitaliciedade das cátedras, e à LDB<sup>166</sup>. Contudo, não muito tempo depois veio o golpe de 1964 e o movimento estudantil brasileiro e as universidades adentram um novo momento histórico, como veremos no próximo capítulo.

\* \* \*

Este primeiro capítulo teve como intuito estabelecer algumas articulações entre as condições materiais e ideológicas em que transcorrem o desenvolvimento dependente e associado do capitalismo brasileiro no interior da contrarrevolução permanente - com seus reflexos na produção intelectual e na organização política - e o início do processo de

<sup>164</sup> UNE. A luta atual pela reforma universitária (Anexo 3). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/a-UNE-em-tempos-de-autoritarismo.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2022. p. 248-249.

<sup>165</sup> Ibid., p. 261.

<sup>166</sup> Ibid., p. 241-291.

modernização do ensino superior brasileiro, em suas diferentes matizes político-ideológicas. Sobretudo, o exercício teórico a que nos propusemos serviu para, em alguma medida, alinhar os nexos entre a crise histórica da universidade brasileira nas décadas de 1940 e 1960, seus reflexos no curso da luta política do movimento estudantil e popular e a lenta gestação do processo de modernização nos quadros da Teoria do Capital Humano, e da ideologia do desenvolvimento propalada desde Washington e amplificada por diversos setores da intelectualidade e do Estado. Evidentemente, tal tarefa não seria simples e reconhecemos que existem, todavia, uma série de elementos e análises incompletas a serem consideradas em possíveis desdobramentos futuros deste trabalho. O período histórico que vai de 1940 a 1960 é de uma complexidade tremenda, são inúmeros os fatores e processos a serem estudados para uma compreensão aprofundada deste objeto, que aqui se restringe à particularidade do ensino superior no Brasil. Mas, esperamos, para os próximos capítulos, demonstrar como os rumos da transformação educacional, até então com maior margem de disputa para os setores comprometidos com a emancipação do povo brasileiro, tomam um caráter abertamente reacionário e profundamente vinculado aos ditames das agências imperialistas na “ditadura burguesa sem máscara.”<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 386.

### 3. CAPÍTULO 2: UNIVERSIDADE-EMPRESA: A INTERVENÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS VIA ASSISTÊNCIA TÉCNICA AO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior brasileiro, como visto até aqui, possui uma série de particularidades em seu desenvolvimento histórico, entre elas, seu caráter tardio. A universidade, como tantas outras instituições-chave no país, não surgira no bojo de um projeto autopropelido de nação, nos moldes das universidades erigidas no processo das revoluções burguesas clássicas, como a humboldtiana e a napoleônica, por exemplo. Ao contrário, era atrasada, arcaica e rapidamente tornou-se obsoleta. Na ausência de uma burguesia nacional com um projeto autônomo, ou melhor, na presença de frações burguesas próprias de um país de desenvolvimento dependente, associadas e subordinadas ao núcleo imperialista do capitalismo monopolista, não houve apoio contundente para um projeto de reforma universitária que garantisse a plena autonomia universitária, a liberdade acadêmica, o apoio público à pesquisa e o florescimento do pensamento crítico<sup>1</sup>, embora o governo Goulart tenha feito frustrados esforços para tornar as reformas de base uma realidade.

No período pós Segunda Guerra Mundial, o governo condicionara o financiamento da universidade e da pesquisa, majoritariamente privado e externo, ao projeto de industrialização e de desenvolvimento militar associado ao capital financeiro internacional no curso de uma revolução burguesa não clássica. Os debates sobre a modernização do ensino universitário, que haviam tomado uma dimensão muito mais ampla nesse período, colocaram a universidade sob o fogo cruzado de forças sociais com interesses distintos. Como afirma Maria de Lourdes de Fávero, é a luta de classes que “contribui para definir historicamente o tipo de educação, seu modo de encaminhamento e suas mediações (conteúdos e atividades) numa dada sociedade”<sup>2</sup>.

Com o golpe militar de 1964, o cerco se fechava cada vez mais sobre a universidade brasileira, seus estudantes e professores, que haviam atuado no movimento em defesa de uma reforma universitária democrática, crítica e criadora. Mas, isso não significou o engavetamento de quaisquer projetos que visassem a transformação daquele modelo universitário arcaico. Os militares e as frações burguesas dominantes, amparados por seus complexos ideológicos - que figuravam como importantes instrumentos para disseminar propaganda anticomunista e anti-Goulart, atuar como núcleos de conspiração golpista e apoiar

---

<sup>1</sup> LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 54, p. 6-17, ago. 2014. p. 8.

<sup>2</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991. p. 11.

materialmente instrumentos ideológicos de caráter reacionário e burguês - como o Ipês<sup>3</sup> e o IBAD -, tomaram para si as rédeas da reforma, operando um processo de modernização reacionário, controlado e dirigido “por cima”. Maurício Tragtenberg salienta que esse processo de instrumentalização do conhecimento a serviço da dominação não era novidade. Segundo ele,

A utilização das ciências sociais para as contrarrevoluções preventivas na Ásia, África e América Latina, liga-se à formação de poderosos aparelhos ideológicos como a Rand Corporation ligada à Força Aérea Norte Americana, onde pela primeira vez, critérios econômicos de custo e eficiência são aplicados a questões militares e os bombardeios são vistos do ângulo da “gerência de estoques”. No mesmo sentido, a antropologia ocidental desenvolveu-se ligada ao colonialismo, permitindo a emergência de um novo tipo de intelectual: o “antropólogo colonial”, a serviço da administração inglesa, holandesa ou francesa, sugerindo ao poder medidas oportunas para a manutenção do colonialismo.<sup>4</sup>

Somado a isso, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta aponta que, cada vez mais, “os diplomatas americanos pressionavam seus aliados brasileiros para a adoção de políticas modernizadoras, e sua influência era marcante, sobretudo porque vinha acompanhada de recursos e financiamento de que o nosso governo necessitava”<sup>5</sup>. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar os programas e projetos estadunidenses para a modernização universitária brasileira, nos quadros da heteronomia, ou dependência, do ensino superior brasileiro do pós-1964.

\* \* \*

Como afirmamos no capítulo anterior, defendemos a tese de que a modernização imbuída dos preceitos da ideologia do desenvolvimento não começara em 1964. O prenúncio daquilo que viria a tomar proporções nacionalizadas aparecera muito antes, ainda na década de 1940, por meio da intervenção da Aliança Para o Progresso através da USAID e outras

---

<sup>3</sup> Segundo Roberto Patto Sá Motta, o Ipês, que havia sido influente na campanha anti-Goulart, buscou moldar as políticas educacionais do governo Castelo Branco, pois, “no segundo semestre de 1964, o grupo organizou seminário para discutir a situação da educação brasileira, e, nos debates do evento, predominaram os valores liberais e muitos elogios aos modelos universitários ocidentais, ou seja, norte-americanos. O seminário do Ipês criticou duramente o ‘populismo’ vigorante nas universidades no período anterior e defendeu mudanças que levassem à profissionalização com inspiração nos países ‘modernos’. Pensava-se em adotar modelo próximo às instituições americanas, que, embora vinculadas ao poder público, arrecadavam parte de seus recursos cobrando taxas dos alunos.” Cf. MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 71.

<sup>4</sup> TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979. p. 10.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 65.

agências estadunidenses, e de políticas operadas no seio de instituições de ensino superior como os exemplos que trouxemos anteriormente do ITA, USP e UnB. Entretanto, embora a modernização conservadora do ensino tenha adquirido estatura de um processo nacionalizado somente com a reforma universitária de 1968, aplicada para as universidades brasileiras por meio da Lei 5.540/1968, o governo de Castello Branco nos imediatos anos pós-golpe já começava a dar alguns passos importantes nessa direção, sobretudo com a promulgação dos Decretos-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967<sup>6</sup>.

Em 1964, o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica havia lançado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), cuja duração estava prevista até 1967 e que, embora com menor centralidade do que as demais áreas e eixos previstos para o programa, incorporava um projeto para a educação. Dentro das metas previstas para o ensino superior estava o aumento de 180 mil matrículas até 1970, o que permitiria com que municípios com mais de 50 mil habitantes tivessem um aluno matriculado para cada 100 habitantes; do total de matrículas, 50% deveriam ser absorvidas pelas instituições já existentes e o restante, em novas<sup>7</sup>. A verba prevista para os três níveis educacionais em 1965 era composta por 35,2% de fundos provenientes da União, 43,3% dos estados e municípios, 16,5% de fundos privados e 5% de fontes externas, dentre as quais já constavam: US\$1.130.000 doados pela Fundação Ford para a Capes e US\$4.000.000 obtidos do Fundo Fiduciário de Progresso Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)<sup>8</sup>. A inclusão das metas para a educação no PAEG, um programa de ação *econômica*, é um importante indicativo de como o governo ditatorial incorporara a educação no plano de desenvolvimento de forma utilitarista e tecnocrática. Inclusive, estipulava “o entrosamento dos estabelecimentos de nível superior com os estabelecimentos produtivos”<sup>9</sup>, para que a aprendizagem estivesse adequada e atrelada à necessidade da produção – nada muito diferente do que já havia sido exposto no conteúdo de *Mensagem ao Congresso Nacional*, do ex-presidente JK, em 1959<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Para Fávero, o “marco inicial da vasta legislação que estabelece medidas para a reestruturação das universidades brasileiras” encontra-se nos Decretos-Lei nº 53/66 e 252/67, embora, para a autora, é somente a partir de 1968 que faz sentido falar em uma legislação básica da reforma universitária. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. p. 34.

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966*. Brasília: MPCE, 1965. p. 215.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>9</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 68.

<sup>10</sup> KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, Juscelino. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1959. p. 215.

Para Cunha, o PAEG “consistiu no detalhamento do projeto que o Ipês havia elaborado para o país antes de 1964 como alternativa às *reformas de base*”<sup>11</sup>. A respeito disso, o Ipês realizou um simpósio sobre a reforma da educação entre dezembro de 1964 e janeiro de 1965, no qual o modelo administrativo e pedagógico proposto para o ensino superior brasileiro era aquele vigente nos Estados Unidos, com cobrança de anuidades pelas universidades públicas; adaptação dos *colleges* e *teachers' colleges*<sup>12</sup>; fragmentação dos cursos de graduação em bacharelado, licenciatura e doutorado; e a direção das universidades divididas entre um conselho técnico científico (reitoria e corpo docente) e outro administrativo (com representantes de organizações privadas e indivíduos que contribuíssem para a manutenção e patrimônio das universidades)<sup>13</sup>. Assim, para Cunha, não só as orientações do Ipês marcaram profundamente a política educacional da ditadura militar, como a presença de Raymundo Moniz de Aragão no Ministério da Educação, “abriu caminho para que a reforma das universidades federais se desenvolvesse segundo os padrões da modernidade já firmados na Universidade de Brasília”<sup>14</sup>, que se orientava segundo os padrões organizacionais e administrativos das universidades estadunidenses. Ao que Motta complementa: “na verdade, o que reformadores ligados ao regime militar, como Moniz de Aragão, desejavam era adaptar a fórmula da UnB às suas necessidades, o que significava, principalmente, evitar a presença da esquerda”<sup>15</sup>.

O resultado das influências de caráter reacionário aliado à política de corte de gastos públicos do governo Castello Branco culminou na inclusão, na Constituição de 1967 aprovada no término do mandato do marechal, de dispositivos que permitiam a cobrança de mensalidades nas universidades públicas e desvinculavam a União do compromisso com o financiamento da educação<sup>16</sup>. Além disso, o governo Castello Branco optara por direcionar os gastos com a pesquisa científica para o desenvolvimento tecnológico em detrimento das ciências humanas e “puras”, atrasando também o repasse de verbas para as universidades públicas entre 1964 e 1967, o que gerou uma grave situação de penúria para a sobrevivência

---

<sup>11</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 67.

<sup>12</sup> Os *colleges* seriam o equivalente a uma espécie de “bacharelado superior”, ou seja, o primeiro curso de graduação universitária, com a duração de três anos e realizado em estabelecimentos isolados ou nas FFCLs. Os *teachers' colleges* consistiram no desmembramento das FFCLs, com a criação de faculdades de Educação separadas para a formação de bacharéis em educação ou licenciados. Cf. *Ibid.*, p. 71.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 72-73.

<sup>15</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 80.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 71.

das instituições<sup>17</sup>.

Os Decretos nº 53 e nº 252 delimitavam o desenho da reforma universitária que se consolidaria em 1968<sup>18</sup>. Enquanto o primeiro estabelecia a unidade entre ensino e pesquisa e vedava a duplicação irracional de meios<sup>19</sup> (o que implicaria numa reorganização das cátedras, que poderiam transformar-se em centros, institutos, escolas ou faculdades); o segundo definia os departamentos como as unidades básicas ou a menor fração da estrutura universitária para efeitos de organização administrativa, didático-científica e de recursos humanos, estabelecia funções aos colegiados de curso e conselho departamental e previa a realização de atividades de extensão. Para Marilena Chaui, a departamentalização proposta pelos reformadores do ensino superior diferia daquela concebida por Darcy Ribeiro para o projeto da Universidade de Brasília, que teria a finalidade de “democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões”<sup>20</sup>. Segundo a autora, a medida agora significava a reunião, num mesmo departamento, de todas as disciplinas afins, com o intuito de oferecer cursos numa mesma sala de aula, com menor gasto material e sem aumento do número de professores, além de facilitar o controle administrativo e ideológico de professores e alunos<sup>21</sup>.

De acordo com Motta, como havia resistência a mudanças no próprio MEC quanto em setores universitários, principalmente durante a gestão do ministro da Educação Suplicy de Lacerda, os decretos foram editados pelo ministério após a demissão de Lacerda, quando assumiu como interino o professor Raymundo Moniz de Aragão, “um dos líderes do grupo pró-reformas”<sup>22</sup>. Para Cunha, a mudança introduzida pelos decretos de mais grave consequência foi a divisão do “espólio” das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que a partir de então teriam a sua estrutura desmembrada e seria criado um instituto ou faculdade de Educação em separado para o ensino de pedagogia, conforme o modelo dos *teachers' colleges* das universidades dos EUA<sup>23</sup>. À época, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs) eram o “coração da universidade”, pois eram compostas pelos cursos de Física, Química,

---

<sup>17</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 72.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 79-80.

<sup>19</sup> Além disso, o Decreto 53/1966 separava as unidades dedicadas ao ensino profissional e à pesquisa aplicada, concentrava o ensino e a pesquisa básicos em um Sistema comum; e fragmentava as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando uma unidade exclusiva para a formação de professores, a Faculdade de Educação.

<sup>20</sup> CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do Progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da Educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 31-56. (Cadernos de Debate nº 8).

<sup>21</sup> *Id.* *Ibid.*

<sup>22</sup> MOTTA, op. cit., p. 78.

<sup>23</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 76-77.



Matemática, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia e outras. Na opinião de Cunha,

A fragmentação das faculdades de Filosofia resultou da ação dos pedagogos do Conselho Federal de Educação, interessados na autonomização de sua atividade profissional no âmbito das universidades. Entre eles, estava Anísio Teixeira, responsável pela criação da primeira Faculdade de Educação do Brasil, e da Universidade do Distrito Federal, de 1934, de pouca duração, e pela retomada do modelo, em 1962, na Universidade de Brasília. [...] os interesses de autonomização dos pedagogos convergiram, decerto, com os de outras seções, que aspiravam transformar-se em institutos. Mas, convergiram, também, com os daqueles que de dentro e de fora das universidades, ansiavam dividir as politicamente ativas faculdades de Filosofia das grandes universidades, assim como impedir que o “vírus” ideológico dos estudantes de cursos de mais tradição de mobilização, como os de Ciências Sociais, por exemplo, “contaminasse” os de menos tradição, como os de Pedagogia.<sup>24</sup>

De fato, ao relacionar a medida de fragmentação das FFCLs à perspectiva propagada pelo Ipês e pelo ministro Moniz de Aragão de construção de um modelo de universidade no estilo estadunidense ou de uma UnB sem a presença da esquerda, não é difícil chegar à hipótese de que um dos objetivos possíveis desta medida tenha sido colocar um freio ao avanço político do movimento estudantil historicamente ativo nessas faculdades e, ao mesmo tempo, afastar dos centros de maior efervescência política os pedagogos em formação, identificados pelo governo como um dos componentes prioritários da força de trabalho requerida para o modelo de desenvolvimento pretendido.

Em julho de 1967, já no governo Costa e Silva, foi lançado o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), que substituiu o PAEG. Diferentemente do programa anterior, o PED objetivava a retomada de crescimento e não mais a estabilização da economia, para a qual a educação superior e a pesquisa científica teriam papel estratégico<sup>25</sup>. Alinhado aos preceitos da ideologia do desenvolvimento e da Doutrina de Segurança Nacional, o PED identificava na formação de mão de obra (com destaque aos engenheiros, médicos e químicos), na “emigração de recursos humanos”<sup>26</sup>, no problema dos excedentes, no financiamento do sistema de ensino superior (com eliminação gradual da gratuidade generalizada e aumento da captação de recursos externos), na remuneração do corpo docente, na formação de “técnicos-práticos”, na integração universidade-empresa e universidade-meio,

<sup>24</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 78-79.

<sup>25</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 83.

<sup>26</sup> Segundo Motta, embora os formuladores tenham omitido a razão da “evasão de cérebros”, a origem da emigração de professores e pesquisadores era, sobretudo, a perseguição e a repressão da ditadura nas universidades. Cf. Id. *Ibid.*

nos problemas relacionados à escassa política de assistência estudantil, e na elevação da eficiência do sistema e do trabalho científico, problemas candentes a serem solucionados<sup>27</sup>. Segundo Motta, os Planos Nacionais de Desenvolvimento I e II (PND; lançados em 1972 e 1975, respectivamente) vieram na esteira do PED, incluindo as universidades em suas diretrizes para investimento, esperando, em contrapartida, “maior integração com o sistema produtivo e a expansão no ritmo de formação de mão de obra (aí incluída a pós-graduação)”<sup>28</sup>.

Paralelamente às políticas modernizantes de caráter reacionário e Atos Institucionais implementados pelo Governo Federal que se seguiram ao golpe de 1964, os anos de chumbo deixaram uma marca dura nas universidades brasileiras. Como veremos no próximo capítulo, praticamente de imediato teve início a “operação limpeza”, que consistiu na perseguição aos corpos discente, docente e demais trabalhadores do ensino superior, suspeitos de atividades consideradas subversivas. Talvez a UnB seja o exemplo mais significativo de intervenção e desmonte do projeto mais transformador de universidade já visto no país<sup>29</sup>; mas essa não é uma medida simples ou quiçá correta de ser mensurada. A repressão adquiriu formas particulares em maior ou menor grau em cada universidade brasileira e foram incontáveis as biografias entrecortadas por episódios condenáveis de perseguição, prisão, tortura, desaparecimento, exoneração e humilhação pública. Uma juventude arrasada e um corpo de trabalhadores atingido em seus empregos, vidas pessoais e perspectivas de futuro. Mesmo assim, estudantes e professores se reergueram para travar verdadeiras batalhas em defesa da educação humanista, libertadora, universal e democrática nos anos que se seguiram ao golpe militar.

Neste capítulo apresentaremos o papel desempenhado pelos Estados Unidos por meio de seus consultores, programas internacionais para o desenvolvimento e agências ligadas ao Departamento de Estado, para alavancar a modernização educacional brasileira; processo que se reveste de forte caráter reacionário. Embora os primeiros registros das relações com os EUA no âmbito do setor educacional datem de décadas anteriores, é sobretudo a partir do lançamento da Aliança Para o Progresso pelo governo de J. F. Kennedy, em 1961, que o envio de recursos e auxílio técnico para a América Latina, em especial o

---

<sup>27</sup> BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Diretrizes de Governo - Programa Estratégico de Desenvolvimento*. Brasília: MPCE, p. 62-63 e 129-130.

<sup>28</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 84.

<sup>29</sup> Segundo Motta, “a UnB foi a primeira universidade planejada para funcionar como centro de pesquisa, com departamentos e institutos no lugar de cátedras e faculdades. A expressão ‘instituto’ servia para designar unidades universitárias com vocação para a pesquisa, distinguindo-se das faculdades tradicionais. No plano original, a UnB teria oito institutos ligados às áreas científicas básicas, que seriam complementados por faculdades de formação profissional – direito, administração, educação, engenharia etc.” Cf. *Ibid.*, p. 69.

Brasil, se intensifica em proporções inéditas.

### 3.1 Sustentáculos da universidade servil: a USAID e a Aliança para o Progresso

Embora o envolvimento dos Estados Unidos com a formulação da política educacional brasileira tenha início já na década de 1940, é no período pós-golpe de 1964 que acordos e convênios para diversas áreas são estabelecidos com o país, assim como aumentam sobremaneira as atividades da embaixada estadunidense no Brasil<sup>30</sup>. Segundo Luiz Antônio Cunha, essa interação ocorria de forma mais atomizada e espontânea entre as décadas de 1940 e 1950, “pois se exercia principalmente pela ação, no Brasil, dos bolsistas retornados e dos diversos, mas desarticulados contratos de assistência técnica e financeira do Ponto IV<sup>31</sup>”<sup>32</sup> e também da *International Cooperation Administration* (ICA), responsável por gerenciar os projetos vinculados ao Ponto IV desde 1954 e posteriormente substituída pela USAID. É a partir dos anos 1960, sobretudo após 1961, ano de fundação da ALPRO e da USAID, que a intervenção estadunidense por meio de programas destinados à educação assume um contorno mais claro e articulado, com a elaboração de novos programas de assistência técnica – voltados sobretudo para o ensino primário<sup>33</sup> – e abertura do governo brasileiro para contratação de consultores estadunidenses que pudessem trabalhar no planejamento da reforma do ensino superior<sup>34</sup>. Sobre este último ponto, cabe ressaltar, portanto, que houve uma procura ativa do governo brasileiro e de pessoas ligadas ao Ministério da Educação e à administração universitária pelo estabelecimento de convênios com a USAID.

A vitória da Revolução Cubana em 1959 acarretou na guinada agressiva da política

<sup>30</sup> Cf. MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

<sup>31</sup> O Ponto IV, lançado na esteira do Plano Marshall, consistia na criação um Programa de Cooperação Técnica ligado ao Departamento de Estado dos Estados Unidos, implementado durante o mandato presidencial de Harry Truman, que objetivava o financiamento de programas de assistência técnica para países considerados “subdesenvolvidos”. Na prática, funcionou como um instrumento de propagação ideológica do anticomunismo e da ideologia do desenvolvimento apregoada pelos EUA, no interior da Guerra Fria.

<sup>32</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 155.

<sup>33</sup> À época, a educação brasileira em todos os níveis era consideravelmente precária, desigual e mal distribuída nacionalmente, embora não houvesse grande disponibilidade de dados estatísticos, ambos fatores que chamavam atenção dos estadunidenses. O índice de analfabetismo entre a população adulta chegava a 40% (aproximadamente 15 milhões de pessoas maiores de 15 anos), e a cada 100 crianças que ingressavam na educação básica, 20 concluíam a escola primária, 3 a secundária e apenas 1 o ensino superior. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Recuperação de Excedentes 1974/1979*. Brasília: MEC, 1975. p. 29; Agency for International Development, "Program Memorandum: Brazil (FY 1968-1972), Revised" (1966). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167785/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>34</sup> Cf. CUNHA, op. cit., p. 155.

externa dos Estados Unidos para a América Latina, sobretudo o Brasil, identificado como uma nação central para a garantia da continuidade do domínio imperialista sobre a região. Da parte estrangeira, os principais esforços da campanha anti-Goulart que culminariam no golpe de 1964 partiam de Lincoln Gordon, embaixador dos EUA no Brasil nos anos 1960 e um dos principais articuladores das tentativas de desestabilização do governo Jango que levaram à formulação da Operação *Brother Sam*<sup>35</sup> e ao pronto reconhecimento do governo dos EUA da legitimidade do golpe militar de 1964<sup>36</sup>. O acirramento das contradições entre o governo brasileiro e os interesses dos Estados Unidos se deu, em grande medida, com a regulamentação, em 1964, da lei nº 4.131/1962, conhecida como Lei da Remessa de Lucros, que limitava o envio anual do lucro das empresas estrangeiras a 10% do capital investido no Brasil. Em uma troca de correspondências diplomáticas ultrassecretas entre Gordon e o Departamento de Estado em 27 de março de 1964, o embaixador atesta que:

Minha conclusão é que Goulart está agora definitivamente engajado numa campanha para implementar um poder ditatorial, aceitando ativa colaboração do Partido Comunista Brasileiro e de outros revolucionários da esquerda radical para este fim. Se ele tiver sucesso, é mais do que provável que o Brasil fique sob controle total dos comunistas, mesmo que Goulart possa esperar voltar-se contra seus apoiadores comunistas no modelo personalista que acredito que ele pessoalmente prefere.

Sem dúvida, o desenvolvimento mais significativo é a cristalização de um grupo militar de resistência sob a liderança do General Humberto Castello Branco, chefe do Estado-Maior do Exército. Castello Branco é um oficial altamente competente, discreto, honesto e profundamente respeitado, que tem forte lealdade aos princípios legais e constitucionais e até recentemente evitava qualquer abordagem de conspiradores anti-Goulart.

[...] dada a absoluta incerteza do momento de um possível incidente desencadeador (que pode ocorrer amanhã ou em qualquer outro dia), recomendamos (A) que sejam tomadas medidas para preparar uma entrega clandestina de armas de origem não-estadunidense, a serem disponibilizadas aos apoiadores de Castello Branco em São Paulo, assim que os requisitos e os arranjos possam ser executados.<sup>37</sup>

Hoje sabemos que, apesar da existência e tamanho considerável do Partido Comunista Brasileiro e outras organizações revolucionárias menores, a tomada real do poder

<sup>35</sup> A Operação *Brother Sam* consistiu no envio, por orientações do embaixador Lincoln Gordon, de uma esquadra dos Estados Unidos ao Brasil imediatamente após o golpe de 1964, para dar apoio aos militares em caso de reação. A frota retornou ao país antes de ancorar no Porto de Santos. Cf. Telegram from the Department of State to the Embassy of Brazil. 31 mar. 1964. National Archives and Records Administration, RG 59, Central Files 1964-66, POL 23-9 BRAZ.

<sup>36</sup> The new President of Brazil, L.B.J. sends warm note to Mazzilli. Congressional Record - Senate, Washington-DC, abril 3 1964. In: Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1964. Disponível em: <<https://library.brown.edu/create/wecannotremainsilent/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/senator-wayne-morse-speech.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

<sup>37</sup> State Department, Top Secret Cable from Ambassador Lincoln Gordon, Rio de Janeiro, March 27 1964 (National Security Archive, Estados Unidos). 27 mar. 1964.

pelos comunistas não representava o perigo imaginado e propagandeado (tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos), mas consistiu numa poderosa bandeira ou “*cover up*”, como se refere Plínio de Arruda Sampaio no documentário *O dia que durou 21 anos*<sup>38</sup>, para angariar apoio popular e legitimidade para a articulação do golpe militar de 1964. Não só o “perigo comunista” serviu como bode expiatório, mas também a alegada “corrupção” do governo João Goulart, como recorda W. Michael Weis<sup>39</sup>. Na verdade, a repressão das forças do Estado e a organização das frações burguesas e agroexportadoras em torno de seus instrumentos de mídia e propaganda, comércio, indústria, movimentos e entidades políticas, vinham paulatinamente sendo aperfeiçoadas e ampliadas ao longo dos séculos de opressão da população trabalhadora pobre e negra do Brasil, esta última, submetida por séculos a fio à violência colonial e escravista.

Nesse sentido, uma das maneiras encontradas pelo governo e Departamento de Estado dos Estados Unidos para articular, apoiar e fortalecer o movimento golpista originado em núcleos de extrema-direita do exército brasileiro com suporte de amplos setores da classe média, elites agrárias e industriais, foi a assinatura do Tratado da Aliança Para o Progresso durante uma conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em 1961 em Punta del Este, no Uruguai. A perspectiva do governo Kennedy era empregar pelo menos 1 bilhão de dólares para a assistência ao desenvolvimento latino-americano no primeiro ano e cerca de 20 bilhões ao longo do próximo decênio, cuja administração competiria ao seu braço operacional, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, criada em novembro de 1961. Para Gordon, a ALPRO consistia em um programa que teria como objetivo o “[...] fortalecimento de laços econômicos dentro da América Latina, por meio de zonas de comércio livre e mercados comuns e por meio de cooperação fortalecida na ciência, nas pesquisas e na educação especializada”<sup>40</sup>.

Naquele mesmo ano, o Congresso dos Estados Unidos aprovou o *Foreign Assistance Act* [Lei de Assistência Externa], medida que no ano seguinte foi utilizada para justificar a ampliação do embargo à Cuba. De acordo com a lei, que reorganizou os programas de assistência externa, os EUA deveriam prover recursos e assistência ao desenvolvimento de países pobres através da elaboração de programas destinados a facilitar a estes países o “acesso a mercados de capitais privados, investimentos e recursos técnicos, seja diretamente

---

<sup>38</sup> O DIA que durou 21 anos. Direção de Camilo Tavares. Produção de Camilo Tavares. Roteiro: Camilo Tavares; Flávio Tavares. Música: Dino Vicenti. São Paulo: Pequi Filmes, 2012. (77 min.), son., color.

<sup>39</sup> WEIS, W. Michael. Government News Management, Bias and Distortion in American Press Coverage of the Brazilian Coup of 1964. *The Social Science Journal*, [S.L], v. 34, n. 1, p. 35-55, 1997.

<sup>40</sup> GORDON, Lincoln. *O progresso pela aliança*. Rio de Janeiro: Record, 1962.

por meio de programas de garantia [...] ou indiretamente por meio de capital exigível fornecido às instituições financeiras internacionais”<sup>41</sup>. Além disso, ficou prevista a criação de uma agência destinada exclusivamente a este fim: a *United States Agency for International Development* [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, USAID]. A partir de então, sedes estrangeiras do órgão foram instaladas em diversos países latino-americanos; no Brasil, localizava-se no Rio de Janeiro.

Segundo Tragtenberg, o processo de instrumentalização da ciência a serviço da ordem, dominação e contrarrevolução preventiva era complementado pela criação deste tipo de programa de ajuda externa. Os recursos provinham de fundações, instituições, agências para o desenvolvimento internacional, universidades e multinacionais que canalizavam “os dólares necessários à desestabilização de determinados governos”<sup>42</sup>. Ou seja, a ciência era reduzida ao fornecimento de elementos para permitir a intervenção concreta daqueles que detém o poder e seus intelectuais formavam parte integrante do “complexo militar-industrial-acadêmico”, enquanto eram protegidos pelo manto do apoliticismo e da neutralidade científica, em detrimento das implicações políticas e devastadoras da produção de conhecimento e tecnologia<sup>43</sup>. Afinal, reafirma Tragtenberg, no período histórico que conheceu o nazismo, a guerra do Vietnã, o terror policial na América Latina legitimado pela doutrina da “infiltração” e o uso das universidades e do conhecimento para o genocídio, a problemática dos “fins” e usos do conhecimento como instrumentos dos grupos repressivos hegemônicos, bem como da responsabilidade social do cientista torna-se aguda<sup>44</sup>. O discurso tecnocrático, que separa teoria e prática, meios e fins do conhecimento, política e ciência, permite aos universitários e intelectuais que participem na ampliação da “*Pax Americana*”; não somente por meio do desenvolvimento de foguetes balísticos intercontinentais ou bombas nucleares, mas pelas ciências sociais que justificam e contribuem, por exemplo, para o desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional<sup>45</sup> ou da ideologia do desenvolvimento, orientadoras da política brasileira durante a ditadura militar.

Assim como o Pentágono encarregava o MIT (Massachusetts Institute of Technology) da produção de bombas e armas bacteriológicas, ocorria também a

<sup>41</sup> ESTADOS UNIDOS. *Foreign Assistance Act of 1961*. Estados Unidos da América, 4 set. 1961. Disponível em: <<https://www.foreign.senate.gov/imo/media/doc/Foreign%20Assistance%20Act%20Of-%201961.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

<sup>42</sup> TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979. p. 29-30.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 28-31.

<sup>44</sup> Cf. *Ibid.*, p. 32-33.

<sup>45</sup> *Id.* *Ibid.*

mediação por firmas ou fundações. A automatização dos campos de batalha futuros é elaborada no “campus”, nesse esquema: a Universidade da Califórnia se encarrega de atualizar o esboço de sistemas de radar e armas nucleares. A Universidade de Chicago fornece a Pinochet Milton Friedman e sociólogos. A Universidade de Berkeley fornece aos indonésios, economistas como assessores. A Universidade da Cidade de Nova Iorque aceitou financiamento do Irã para um programa ‘cultural e acadêmico’, com a finalidade de espionar as atividades de estudantes iranianos nos EUA.<sup>46</sup>

Portanto, especialmente após a viagem do então vice-presidente Richard Nixon à América Latina em 1958 e a vitória da Revolução Cubana no ano seguinte, o interesse dos Estados Unidos na formação de pessoal especializado aumentou grandemente. Segundo Tragtenberg, “os programas de estudos sobre América Latina que em 1958 chegavam a 60, em 1965 atingem 310”<sup>47</sup>. Voltados principalmente à agricultura, planejamento familiar e aperfeiçoamento ao nível da modernização administrativa do ensino público, os programas promoveram um aumento substancial dos já existentes intercâmbios universitários<sup>48</sup>. Assim, sob os lemas de “modernização” e “desenvolvimento”, os “estudos latino-americanos” nos EUA tratavam de problemas cruciais para que o Estado pudesse intervir na direção dos processos sociais e políticos na região<sup>49</sup>.

Como é sabido, uma das prioridades da política externa do governo anterior, do marechal Humberto Castello Branco, era o estreitamento da relação com os países centrais, sobretudo os Estados Unidos<sup>50</sup>, em oposição à política externa de caráter independente e autônomo assumida por João Goulart, que estabeleceu aproximações com os países do bloco socialista e o grupo dos não-alinhados. O marechal era, inclusive, um dos generais mais estimados pelos embaixadores estadunidenses Lincoln Gordon (1961-1966) e, posteriormente, John W. Tuthill (1966-1969)<sup>51</sup>. Castello Branco inspirava confiança nos quadros da burocracia estadunidense tanto pela adoção de uma política externa fortemente caracterizada pelo alinhamento com Washington quanto pelas medidas que eles consideravam haverem

<sup>46</sup> TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979. p. 31.

<sup>47</sup> Ibid., p. 37.

<sup>48</sup> Id. Ibid.

<sup>49</sup> Por exemplo, o Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Berkeley estudava as fontes de apoio da Federação dos Estudantes latino-americanos, a utilização de recursos no nordeste brasileiro e o papel da educação superior na formação do pensamento político da juventude argentina. E o Departamento de Economia também da mesma universidade, desenvolvia um programa quinquenal denominado ‘Programa de Ajuda ao Desenvolvimento do Brasil’, financiado pela AID em cooperação com o Ministério do Planejamento e o IPEA. Já o Centro de Estudos em Comunicações Internacionais da Universidade de Wisconsin, destinava-se ao estudo da comunicação com “povos de baixa cultura”, com foco no Brasil. Cf. Ibid., p. 39-40.

<sup>50</sup> Recordemos a famosa declaração do embaixador brasileiro em Washington durante o governo Castello Branco, Juraci Magalhães: “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”.

<sup>51</sup> Tuthill, John W., “Program Memorandum: Brazil (FY 1969 & 1968-1973)” (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 1. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167834/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

contribuído para a “estabilização” do Brasil após o triunfo do golpe (chamado por eles de revolução de 1964<sup>52</sup>) que derrubara o governo de João Goulart, quem, para Gordon, aproximava-se dos comunistas e nutria intenções golpistas<sup>53</sup>. Inclusive, a nova orientação da política exterior brasileira “levou à criação do cargo de adido científico brasileiro junto à embaixada de Washington, para estreitar laços acadêmicos entre os dois países”<sup>54</sup>, posição que foi ocupada em 1966 pelo professor Paulo de Góes, da UFRJ.

Entretanto, nesses primeiros anos de ditadura militar, um elemento de destaque para compreender as articulações em torno à política educacional é a notável debilidade do Ministério da Educação. Segundo Motta, diferentemente do período Vargas, em que o ministério havia sido a ponta de lança das políticas educacionais, em 1964 ele perdera o “viço”, pois seus quadros estavam mal remunerados e pouco capacitados para coordenar e encabeçar um projeto da magnitude de uma reforma universitária<sup>55</sup>. O primeiro ministro da Educação foi Flávio Suplicy de Lacerda, responsável pela rápida implementação de uma política altamente repressiva em relação ao movimento estudantil universitário e secundarista, bem representada pela lei nº 4.464/1964, de 9 de novembro daquele ano, que colocou na ilegalidade as entidades estudantis existentes e criou entidades análogas “biônicas”<sup>56</sup>; medida que desagradou até mesmo os diplomatas estadunidenses no Brasil<sup>57</sup>. Já em janeiro de 1966, Lacerda foi substituído por Pedro Aleixo, liderança da antiga UDN e à época filiado à Aliança Renovadora Nacional (Arena). O mandato de Aleixo não durou muito pois ele assumira a condição de vice na “candidatura” do general Costa e Silva à presidência da República, e o ministério passou às mãos do interino Raymundo Moniz de Aragão, que “conseguiu agilizar o andamento de projetos importantes, como as primeiras leis relativas à reforma universitária”<sup>58</sup>.

No período Costa e Silva, que tem início em 1967, o ministro escolhido foi o então deputado federal Tarso Dutra, filiado inicialmente ao Partido Social Democrático (PSD) e

---

<sup>52</sup> Tuthill, John W., "Program Memorandum: Brazil (FY 1970)" (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 1. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167790/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>53</sup> State Department, *Top Secret Cable from Ambassador Lincoln Gordon*, Rio de Janeiro, March 27 1964 (National Security Archive, Estados Unidos). 27 mar. 1964.

<sup>54</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 76.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>56</sup> Falaremos mais acerca desta lei no Capítulo 3.

<sup>57</sup> Segundo Motta, os estadunidenses, “aliados de primeira hora do governo Castello Branco”, não aprovaram o “estilo rústico” do ministro, pois a maneira como ele lidava com as entidades e lideranças estudantis parecia inadequada para alguém com um cargo de tanta responsabilidade. O historiador alega que, “em reunião pública com estudantes fiéis ao novo regime, em novembro de 1965, ele os teria estimulado a invadir as sedes da União Estadual dos Estudantes (UEE) e centros acadêmicos controlados pela esquerda” e “segundo o comentário de um diplomata, a credibilidade de Suplicy atingira nível tão baixo que nem causava mais estranheza tamanha manifestação de inabilidade”. Cf. MOTTA. *op. cit.*, p. 74.

<sup>58</sup> *Id. Ibid.*



depois à Arena. Como veremos mais a frente, o período em que Dutra esteve à frente do MEC foi bastante conturbado, sobretudo em decorrência do vultoso movimento de massas que se reorganizava para combater os acordos MEC-USAID. De acordo com Motta, “Dutra também foi considerado um ministro fraco por seus contemporâneos”, mas se manteve no ministério até o fim do governo Costa e Silva, dois anos depois e, portanto, era o ministro da educação durante a tramitação do projeto da reforma universitária, embora Motta defenda que o papel do ministério tenha sido modesto e os protagonistas tenham sido outros<sup>59</sup>.

Durante todo esse período, a USAID elaborava memorandos anuais para o Departamento de Estado sobre a situação política, econômica e social brasileira, com avaliações sobre a conjuntura política, as perspectivas e os planos do governo brasileiro para a estabilização e crescimento econômicos previstos na Conferência de Punta del Este. Embora abarquem uma miríade de assuntos, as avaliações da USAID destacam duas prioridades, tanto em relação ao que era esperado do governo brasileiro quanto para o alvo dos programas de financiamento e ajuda técnica: o desenvolvimento e a modernização agrícola e educacional, setores considerados críticos para o desenvolvimento latino-americano a longo prazo<sup>60</sup>.

Na Cúpulas das Américas, realizada em abril de 1967 também em Punta del Este, o então presidente dos Estados Unidos Lyndon B. Johnson reafirmou a intenção de que a assistência à América Latina aumentasse para aproximadamente US\$1,5 bilhão pelos próximos cinco anos, destinando 900 milhões de dólares para agricultura e educação, setores escolhidos para receber atenção prioritária, pois na avaliação do Departamento de Estado estes setores não haviam recebido a atenção que deveriam após a Conferência de fundação da ALPRO<sup>61</sup>. Segundo a análise do embaixador estadunidense no Brasil William S. Tuthill, a modernização do setor agrícola teria como função torná-lo a força dinâmica do desenvolvimento brasileiro na próxima década, como havia sido a indústria nos anos 1950, mas esse processo seria inviabilizado se não fosse acompanhado pela ampliação do acesso à educação e a melhora das condições educacionais e de mão-de-obra no país<sup>62</sup>. Ao depararmos com parte desta documentação da USAID e da ALPRO relativa à educação brasileira,

---

<sup>59</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 74-75.

<sup>60</sup> TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1970) (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 2. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167790/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>61</sup> RUSK, Dean. Summit Assessment (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1162272/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>62</sup> TUTHILL, op., cit., p. 2.

chama atenção o uso de dados, análises e avaliações que apontam para a existência de um déficit educacional majoritário em seus diversos níveis (básico, médio e, com menor ênfase, superior). A pergunta que a leitura destes documentos suscita de imediato é: *por que tão primordial interesse dos Estados Unidos no desenvolvimento do setor educacional no Brasil?*

O documento intitulado “*Can Brazil overcome its educational deficit?*” [O Brasil é capaz de superar o seu déficit educacional?]<sup>63</sup>, data de 1966 e foi escrito por Jan Clarke para a agência. Logo no início, uma pergunta que pode indicar parte da resposta à questão que propusemos no parágrafo anterior: “*is this small percentage of high school graduates sufficient for the rapid technological development Brazil must have to survive?*” [essa pequena porcentagem de estudantes graduados no ensino médio é suficiente para o acelerado desenvolvimento tecnológico de que o Brasil necessita para sobreviver?]. A chave pode estar nessas quatro palavras “acelerado desenvolvimento tecnológico” para que o país possa “sobreviver”, sobreviver a quê?

O entendimento geral do Departamento de Estado dos EUA era de que a baixa oferta de mão de obra seria um dos principais entraves ao desenvolvimento agrícola brasileiro, que deveria sobrepujar a produção industrial nas próximas décadas se houvesse um crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de pelo menos 8% ao ano<sup>64</sup>. O aumento da produção agrícola, na visão dos diretores da USAID no Brasil, somente ocorreria se o governo brasileiro se empenhasse no incentivo à pesquisa e disseminação do conhecimento, estabelecesse uma estrutura de preços vinculada à demanda de mercado e garantisse a provisão de pré-requisitos essenciais à produção agrícola, tais como: fertilizantes, sementes e crédito rural<sup>65</sup>. Dessa forma, a expansão do ensino secundário com ênfase em formação técnica e conteúdos práticos era uma das prioridades identificadas pela agência estadunidense, que tinha como perspectiva ampliar a formação de mão-de-obra nas áreas de agricultura, engenharia, economia e administração<sup>66</sup>. Igualmente, a miséria e o arcaísmo presentes no meio rural eram identificados como entraves aos objetivos de crescimento, emprego e desenvolvimento de um mercado interno, o que acelerava o êxodo rural e desviava capital para o setor industrial,

<sup>63</sup> CLARKE, Jan. *Brazilian Report: Can Brazil Overcome Its Educational Deficit?*. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1966. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1134863/>>. Acesso em: 03 abr. 2022. Tradução nossa.

<sup>64</sup> Agency for International Development, Program Memorandum: Brazil (FY 1968-1972), Revised (1966). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 5. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167785/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 7.

situações que deveriam resolver-se por meio de uma “revolução agrícola”<sup>67</sup>. Sem avanço nestes setores, estava claro para a USAID e o Departamento de Estado que não seriam atendidos os interesses dos Estados Unidos nem do Brasil governado por generais<sup>68</sup>.

Então, no guarda-chuva da Aliança para o Progresso, consultores estadunidenses vinculados à USAID e a diversos programas universitários ofereciam aos governos estaduais brasileiros auxílio e *expertise* para planejamento curricular, desenvolvimento de atividades, formação de professores e administração escolar. Além disso, os convênios envolviam a ida de professores brasileiros aos Estados Unidos para aprender e estudar métodos educacionais e administrativos. No interior da Doutrina de Segurança Nacional<sup>69</sup>, o suposto objetivo era o de desenvolver o sistema educacional e colocar o maior número possível de crianças e jovens nas escolas servindo, de um lado, como impulso ao “desenvolvimento” e, de outro, como freio aos movimentos sociais e ebulições populares que poderiam atentar contra a ordem burguesa. Cabe reforçar que estes tipos de programas já existiam e seguiram existindo também a partir de convênios bilaterais entre universidades brasileiras e estadunidenses. À primeira vista esta pode parecer uma constatação de menor importância, mas denota, além daquilo que nos referimos com base em Tragtenberg sobre a instrumentalização da ciência para a dominação imperialista, a diferença entre os sistemas educacionais dos dois países. Enquanto no Brasil há uma centralização federal maior sobre o ensino público, nos EUA as universidades são administradas em sua maioria pelos estados da federação, com financiamento público e privado. Isso significa que diversos dos convênios e acordos bilaterais não partiram de diretrizes federais nos Estados Unidos ou de programas nacionalizados como os acordos com a USAID, mas eram fruto de interesses e políticas das próprias universidades e seus patrocinadores a depender de suas regiões. Por exemplo, a maior parte dos convênios destinados à promoção do desenvolvimento rural e modernização agrícola partiam do Consórcio de Universidades do Meio-Oeste Americano, isto é, das universidades do cinturão agrícola do país.

---

<sup>67</sup> Agency for International Development, Program Memorandum: Brazil (FY 1968-1972), Revised (1966). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 5. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/ite-m/bdr:1167785/>>. Acesso em: 11 jun. 2022. p. 9.

<sup>68</sup> TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1970) (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 12. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167790/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>69</sup> A Doutrina de Segurança Nacional, inspirada em formulações teórico-estratégicas estadunidenses e francesas, foi elaborada pela Escola Superior de Guerra, que por sua vez era associada à National War College, dos EUA. A DSN serviu como um fundamento de legitimação do terrorismo de Estado frente aos que consideravam seus "inimigos internos", e contribuiu para o estabelecimento de uma rede internacional de colaboração repressiva, de espionagem e troca de informações entre as ditaduras militares.

Além da retórica de educação atrelada ao desenvolvimento, é comum observar a crítica, em diversos outros documentos (não somente estes aqui analisados), quanto ao fato de o ensino superior público no Brasil ser gratuito, com uma distorção fundamental da concepção de que este deve ser um direito universal, e não um *problema* a ser resolvido. Isto é, gratuito para todos, não apenas para os que não podem pagar, ao que advogam contrariamente os autores da maior parte dos relatórios estadunidenses sobre a situação educacional brasileira.

Outro elemento que chama atenção tanto no documento “*Can Brazil overcome its educational deficit?*” quanto em outros dois: *Interim Guidelines for a Sector Approach to Education* (1970) [Diretrizes provisórias para uma abordagem setorial da educação]<sup>70</sup> e *Social and Civic Development Program Suggestions* (1969) [Sugestões do Programa de Desenvolvimento Social e Cívico]<sup>71</sup>, é a concepção utilitarista que subjaz a identificação da necessidade universal de educação formal para a população. Em situações em que as condições são precárias para o ensino e a aprendizagem, defende-se que, ao invés de o investimento ocorrer no sentido de garantir tais condições, deve estar voltado, ao contrário, para adequar o ensino ou a formação para o mercado de trabalho em detrimento do ingresso no ensino superior. O documento de 1969 apresenta, inclusive, um programa aplicado pela Fundação Ford na Colômbia, que consistia na substituição do ensino formal por outros processos formativos voltados à formação profissional ou “política” para diversas faixas etárias.

O sentido do conteúdo dos programas e relatórios se destaca, portanto, por estas duas principais questões aqui levantadas: a retórica da educação para desenvolvimento como forma de garantir a “sobrevivência do país” – ao que parece mais correto substituir por “sobrevivência do capitalismo” – e a concepção utilitarista de educação, oposta à ideia de educação como um direito, um fim em si mesmo, e radicalmente distinta da perspectiva fundante das universidades iluministas, em que a formação humana e a ciência, conhecimento, cultura, arte e tecnologia eram concebidas como prerrogativas

---

<sup>70</sup> ELLIS. *Interim Guidelines for a Sector Approach to Education*. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1970. Disponível em:

<<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1161386/>>. Acesso em: 03 abr. 2022. Tradução nossa.

<sup>71</sup> ROGERS; CHAPETTA, Michael. *FY to Social and Civic Development Program Suggestions*. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1969. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1161253/>>. Acesso em: 03 abr. 2022. Tradução nossa.

universalizantes. É como se afirmassem nas entrelinhas: “se não há o que fazer em determinadas localidades onde o atraso educacional é imperante e os governos locais não parecem ter meios ou interesse no desenvolvimento, vamos aplicar o que é possível para garantir uma formação técnica mínima (e não humanista e universal) e a preparação dessa mão de obra para que se adeque o melhor possível às nossas perspectivas de produtividade para o desenvolvimento industrial subordinado do Brasil e da América Latina”.

A concepção utilitarista de “educação para o desenvolvimento” e a intervenção de agências estadunidenses no setor educacional serviram como formas de garantir o incremento da formação de força de trabalho para a produção agrícola e industrial; e a elevação dos índices educacionais e culturais da população para impedir que a pobreza extrema, a miséria e o desemprego fossem a porta de entrada para perspectivas revolucionárias ou, no limite, ameaçadoras para os interesses dos EUA no Brasil.

O conteúdo dos documentos acima demonstra que a análise de Cunha estava no caminho correto. Segundo ele, até 1963 o ensino superior não era o objeto central da estratégia da USAID, que concentrava recursos e esforços para o estabelecimento de programas relativos ao ensino primário, “por ser dirigido diretamente para as massas, que a Aliança para o Progresso queria retirar da influência ‘comunista’”<sup>72</sup>. No entanto, pouco antes do golpe de 1964 e, principalmente, nos anos posteriores, ocorre um redirecionamento estratégico da agência, que passa a identificar a necessidade de ampliação e “modernização” do ensino superior, até então restrito à uma parcela absolutamente ínfima da população brasileira e pouco útil à formação de mão-de-obra técnica qualificada.

Washington tinha preocupações com a capacidade da ditadura em manter a estabilidade política e social no Brasil e, sobretudo, em manter-se comprometida com as metas estabelecidas tanto no PAEG, de 1964, quanto depois no PED, de 1967. Mas reconhecia que, embora limitados, os programas davam prioridade à modernização dos métodos agrícolas e do sistema de abastecimento de alimentos através de uma “revolução educacional”, da redução do setor público e das políticas fiscais e, conseqüentemente, do fortalecimento da iniciativa privada. O objetivo era, portanto, paulatinamente reduzir os investimentos da AID em infraestrutura geral e direcioná-los cada vez mais para estes dois setores<sup>73</sup>, embora apontem o atraso nestes projetos específicos devido sobretudo à

---

<sup>72</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 155.

<sup>73</sup> No memorando da USAID de 1967 para o Ano Fiscal de 1969, o montante de empréstimos previstos para a “Agricultura” no Brasil era: 105,2 milhões em 1968, 123,2 em 1969, 168,2 em 1970, 160,6 em 1971 e 141,8 em 1972. Para a “Educação”, as cifras variavam entre: 87,6 milhões em 1968, 81,3 em 1969, 92,3 em 1970,

inexperiência das instituições brasileiras<sup>74</sup>. Então, se antes os programas da USAID e ALPRO para a educação estavam centrados no ensino básico<sup>75</sup>, a partir de 1964 o ensino superior passa a receber grande atenção e recursos. Não apenas por iniciativa estadunidense, mas por meio da contratação de consultores dos Estados Unidos por parte do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, com o intuito de fornecerem assistência ao governo brasileiro para o planejamento e reformulação deste grau de ensino<sup>76</sup>. Um destes grupos de consultores intitulava-se *Higher Education Team*, e sua vinda tinha como objetivo “descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, como já havia para outras áreas”<sup>77</sup>.

Em suma, a análise elaborada pelo grupo e transformada no *Gardner Report* (Relatório Gardner), consistia em que o ensino superior brasileiro - à época com aproximadamente 100 mil matriculados - estaria inadequado e fora de sintonia com os ritmos de desenvolvimento da sociedade brasileira. Para eles, a principal necessidade da educação brasileira seria a formação de dirigentes do sistema educacional<sup>78</sup>. A deflagração do golpe em 1º de abril daquele ano levou os consultores a retornarem aos Estados Unidos para finalizar a redação do relatório. Inclusive, razões político-ideológicas para o envolvimento da USAID expressas no documento sugerem que a chave para a manutenção do Brasil sob a esfera do capitalismo mundial no contexto de Guerra Fria estaria, sobretudo, no ensino superior, afinal “o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres”<sup>79</sup>. Ou seja, compreendiam perfeitamente o papel que desempenha uma instituição-chave em uma sociedade.

---

86,9 em 1971 e 85,3 em 1972. Estes eram os dois setores que recebiam o maior montante de recursos, seguidos com distância por “Saúde Nutricional e Água”, “Indústria e Finanças”, “Infraestrutura”, “Emprego”, “Recursos Naturais”, “Administração Pública e Planejamento”, “Segurança Pública” e “Habitação e Desenvolvimento Urbano”. Cf. TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1969 & 1968-1973) (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 7-8. Tradução nossa. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:11-67834/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>74</sup> Ibid., p. 12.

<sup>75</sup> Entre 1945 e 1966, a USAID destinou 65,2 milhões de dólares à educação brasileira, destes, 57,39 foram aplicados no ensino primário, 2,26 no ensino secundário e 5,53 no ensino superior. Ver: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior* (Acordo MEC-USAID). Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969. p. 48.

<sup>76</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 155.

<sup>77</sup> Ibid. p. 156.

<sup>78</sup> Id. Ibid.

<sup>79</sup> Ibid., p. 158.

De maneira conclusiva, o relatório apontava para a necessidade da reforma do ensino superior como um todo, com assistência da USAID para o MEC e os conselhos federal e estaduais de educação, além da organização de uma Conferência de Reitores Universitários e Diretores de Institutos, financiada pela agência e cujo objetivo seria a promoção da interação desses dirigentes entre si e com seus pares estadunidenses, de maneira que “pudessem assumir coletiva e convergentemente a reforma desse grau de ensino na direção do modelo vigente nos Estados Unidos”<sup>80</sup>.

O diagnóstico revelou um ensino superior inadequado em termos qualitativos e quantitativos. As instituições de ensino superior existentes estariam, com poucas exceções, dessintonizadas com a moderna sociedade brasileira. A não ser no Instituto Tecnológico de Aeronáutica e na recém-inaugurada Universidade de Brasília, os padrões de ensino diferiam muito dos vigentes nos Estados Unidos. Os currículos eram rígidos; a maioria dos professores só dedicava umas poucas horas por semana à universidade; faltavam equipamentos nos laboratórios; as bibliotecas eram pequenas, inadequadas e mal organizadas; os edifícios eram mal utilizados; as condições de ingresso eram tão severas que não se chegava a completar as vagas; a grande maioria dos estudantes só frequentava a universidade uma parte do dia, como se trabalhassem em regime de tempo integral; os livros e outros materiais didáticos eram escassos. Por outro lado, o Brasil precisaria ter 540 mil estudantes universitários (e não os 100 mil existentes) para alcançar os padrões da Argentina e do Uruguai. O efetivo discente do ensino superior brasileiro foi considerado irrisório, pois só na cidade de Nova York havia mais estudantes nesse grau do que em todo o Brasil.<sup>81</sup>

A partir do *Gardner Report*, Cunha afirma que a USAID estaria destinando aproximadamente três milhões de dólares anuais ao ensino superior brasileiro, montante que era canalizado “para contratos com universidades, sendo esporádicos e isolados uns dos outros”<sup>82</sup>. Grande parte dos acordos eram bilaterais, ou seja, realizados entre universidades ou entre universidades e fundações brasileiras e estadunidenses. A maioria estava voltada ao desenvolvimento de programas de pós-graduação, com o envio de estudantes e professores bolsistas aos Estados Unidos, ao fornecimento de equipamentos e serviços de consultoria às universidades brasileiras e ao apoio à criação de novos programas de mestrado e doutorado, sobretudo nas áreas de agricultura, engenharia e veterinária.

Assim, se até esse período a atuação da USAID para o ensino superior brasileiro era mais atomizada, majoritariamente alicerçada em convênios e acordos bilaterais, foi após a visita dos quatro consultores que redigiram o *Gardner Report* que a agência passou por uma alteração estratégica em sua atuação, que se deu por meio da organização de dois grandes

---

<sup>80</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 158.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 156-157.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 157.

programas voltados à administração universitária e à organização de uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior brasileiro. Como veremos ao longo da próxima seção, por uma série de fatores a nova estratégia da USAID não durou tanto quanto esperavam os estadunidenses e passou por uma nova reformulação ainda antes de 1968.

### **3.1.1 Acordos MEC-USAID**

De 1964 até meados de 1967, os Estados Unidos e o Ministério da Educação nos governos Castello Branco e Costa e Silva firmaram sete acordos<sup>83</sup> – que ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID – abrangendo os três setores educacionais: primário, médio e superior. Os acordos alcançaram enorme publicidade, sobre o que Motta faz uma ressalva bastante importante, em nossa avaliação. Segundo ele, os projetos bilaterais firmados diretamente entre universidades brasileiras e estadunidenses foram, na realidade, de maior duração e impacto do que aqueles resultantes dos convênios, principalmente na modernização do agronegócio, considerado pelos Estados Unidos e ideólogos do desenvolvimento reacionário como Rostow, a quem já nos referimos anteriormente, como um setor prioritário a ser aperfeiçoado no Brasil.

Os convênios que beneficiaram a UFV, a UFRGS e a UFC, mais a Esalq/USP, propiciaram milhões de dólares para a montagem de laboratórios, compra de suprimentos e pagamento de pessoal. Tais recursos deram impulso a programas de pesquisa e pós-graduação, e contribuíram para a formação de centenas de pesquisadores.

Partindo do projeto-piloto em Viçosa, em 1964 já estavam em funcionamento programas nas quatro instituições, implicando fluxo contínuo de deslocamentos norte-sul: a vinda de professores americanos e o envio de pós-graduandos brasileiros aos Estados Unidos. As principais instituições americanas envolvidas nos projetos da área agrícola criaram também um consórcio para facilitar os trâmites burocráticos no governo de seu país, o Conselho de Universidades dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Rural Brasileiro (*Council of US Universities for Brazilian Rural Development*). Dada a importância do empreendimento agrícola no Meio-Oeste americano, é compreensível o interesse dessas universidades em desenvolver projetos educacionais vinculados à mesma área no Brasil. Elas viam nos acordos a oportunidade de realizar pesquisas agrícolas em regiões de clima tropical e subtropical, e, além disso, uma boa chance para treinar seus quadros e jovens doutores.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Falaremos apenas dos três principais acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID para o ensino superior. Para os demais setores educacionais, os acordos previam: planejamento para a educação básica e secundária; projeto para melhoria dos cursos de licenciatura oferecidos nas faculdades de filosofia; outro projeto para apoiar a educação industrial ou vocacional, voltados aos cursos técnicos de formação de mão de obra para a indústria; e tradução e publicação de livros-texto estadunidenses para os cursos universitários. Cf. MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 120.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 121.



O primeiro acordo foi firmado em 23 de junho de 1965 e estava voltado ao planejamento universitário, culminando na criação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES)<sup>85</sup>. Este primeiro convênio previa “a elaboração de uma série de planos exequíveis para a ampliação e reestruturação do sistema nacional de ensino superior”<sup>86</sup> para o período entre 1965 a 1970; a “criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional brasileiros”; e “o contrato pela USAID com instituição técnica competente dos EUA, de 5 assessores educacionais (americanos!) para trabalhar com o grupo de educadores brasileiros durante um período de 24 meses”<sup>87</sup>. Para a execução e custeio dos trabalhos, a USAID forneceria aproximadamente 500 mil dólares<sup>88</sup>. Segundo Lauro de Oliveira Lima, as primeiras informações relativas a esse projeto só vieram a público em novembro de 1966, ainda assim, “de forma fragmentária e imprecisa”<sup>89</sup>, o que gerou uma forte denúncia aos acordos por parte da opinião pública, sobretudo intelectuais e estudantes que “denunciavam a participação norte-americana no golpe de Estado e a subserviência do governo brasileiro para com o *dos* Estados Unidos, manifestada nas declarações de autoridades” e, também, “no levantamento das restrições às remessas de lucros das empresas estrangeiras, na participação ativa da intervenção militar em São Domingos e em outras questões”<sup>90</sup>.

Segundo Cunha, esse primeiro convênio não foi facilmente aceito pelo CFE. Prova disso é que, em setembro de 1965, foi elaborado um Termo Aditivo, especificando que os cinco educadores brasileiros previstos deveriam ter seus nomes submetidos à ratificação pelo CFE, assim como os planos e recomendações apresentados pela EPES<sup>91</sup>. A tramitação do convênio foi longa, sobretudo em relação à designação dos componentes brasileiros e estrangeiros da EPES e aos estudos para a criação de um órgão executor do acordo por parte da Diretoria de Ensino Superior (DESu), como demonstra o próprio Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), criada em 1967 para substituir a EPES. Somente em agosto de 1966, a professora Ester de Figueiredo Ferraz, Diretora da DESu, enviou ao CFE uma lista com os nomes dos educadores brasileiros para comporem a

---

<sup>85</sup> O acordo foi firmado pelo Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda, o Diretor da USAID no Brasil, Stuard Van Dyke, o presidente do Conselho Federal de Educação, Deolindo Couto e o professor Faria Góis, representante do Brasil para a Cooperação Técnica (Ponto IV).

<sup>86</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 12.

<sup>87</sup> Id. Ibid.

<sup>88</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 162.

<sup>89</sup> LIMA, Lauro de Oliveira. Prefácio. In: ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 7.

<sup>90</sup> CUNHA, op. cit., p. 164.

<sup>91</sup> Ibid., p. 163; BRASIL, op. cit., p. 12.

EPES<sup>92</sup>. Entretanto, embora os nomes tenham sido aprovados pelo CFE em 1966, a DESu informou que a maior parte dos indicados não aceitaram o convite “devido à exigência da dedicação integral e ao salário reduzido”<sup>93</sup>.

De acordo com o relatório supracitado, a USAID informou ao DESu em 1966 que as negociações para designação dos membros estadunidenses da EPES estariam praticamente concluídas<sup>94</sup>. Contudo, foi somente em 1967 que a agência contratou o Consórcio de Universidades do Meio-Oeste dos EUA<sup>95</sup> (*Midwest Universities Consortium*), indicando quatro assessores para a USAID entre o corpo docente das universidades-membro, os professores Henry W. Hoge e J. Martin Klotsche, da Universidade de Wisconsin, e John D. Ryder e John M. Hunter, da Universidade Estadual de Michigan. Da parte brasileira, uma segunda equipe foi formada em março de 1967, já que a primeira não chegou a assumir devido à desistência da maioria dos indicados. Os novos integrantes seriam os professores Paulo Ernesto Tolle, do ITA; Roberto Figueira Santos, Valnir Chagas, Rubens Mário Garcia Maciel e Nilton Sucupira, do CFE; aos quais, logo em seguida, juntaram-se Maria Aparecida Pourchet Campos, da Escola de Química da USP, e Gastão Dias Veloso, da Capes<sup>96</sup>. Entretanto, em consonância com as informações apresentadas no Relatório da EAPES, Cunha aponta que essa segunda equipe não realizou qualquer trabalho, “pois em maio novo convênio era assinado e nova equipe constituída, no bojo de um movimento estudantil ascendente que tinha na USAID um de seus principais alvos de ataque”<sup>97</sup>.

Entretanto, entre este primeiro acordo de 23 de junho de 1965 e o terceiro, de 9 de maio de 1967, foi assinado um intermediário – e o mais importante, em nossa avaliação – em 30 de junho de 1966, intitulado: *Assessoria para modernização da Administração Universitária*<sup>98</sup>. No preâmbulo, a justificativa para o estabelecimento do acordo apontava para

---

<sup>92</sup> Estes eram: os professores Roberto Figueira Santos, José Gomes de Campos, Fernando Correia Rebelo, Paulo Ernesto Tolle e Flávio Penteado Sampaio Cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 13. Ainda, foram elencados mais oito professores para atuarem como colaboradores: Rubens Mário Garcia Maciel, Newton Sucupira, Valnir Chagas, Peri Pinto Dinis da Silva, Lindolfo de Carvalho Dias, José Artur Rios, Luís Coimbra e Heloísa Biasoto Mano.

<sup>93</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 13.

<sup>94</sup> Id. Ibid.

<sup>95</sup> O consórcio era compost pela Universidade de Indiana, a Universidade de Wisconsin, a Universidade de Illinois e a Universidade Estadual de Michigan. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 165.

<sup>96</sup> Cf. Ibid., p. 165; BRASIL, op. cit., p. 14.

<sup>97</sup> CUNHA, op. cit., p. 165.

<sup>98</sup> O acordo foi assinado entre Raymundo Moniz de Aragão, Ministro da Educação e Cultura do Brasil; Faria Góes, representante do governo brasileiro para Cooperação Técnica; e Harlan Harrison, subdiretor adjunto de Cooperação Técnica da USAID/Brasil.

a incompatibilidade entre a multiplicação de estabelecimentos de ensino superior (passando de 3, em 1944, para 37, em 1966) e a administração universitária nos moldes existentes, sobretudo em relação aos vestibulares, planejamento acadêmico, administração financeira e planejamento físico das cidades universitárias<sup>99</sup>. O acordo previa, então, três formas de assistência: consultoria técnica para instituições aptas a iniciar programas de reforma administrativa; realização de seminários para estimular a adesão das universidades ao programa; e cursos de curta-duração nos Estados Unidos destinados ao treinamento de brasileiros vinculados à administração universitária. Este primeiro convênio pretendia atender 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, que receberiam a visita de consultores estadunidenses para iniciar a implementação dos objetivos expostos acima. O objetivo previsto era de que até 1970 pelo menos 25% das universidades brasileiras estariam aptas a conduzir sua administração dentro dos parâmetros de eficiência preconizados pela agência.

Dentre as atribuições e responsabilidades do MEC estavam: 1) a coordenação da participação no projeto das 18 universidades selecionadas; 2) a disponibilização de pessoal e recursos para as viagens e seminários; 3) o custeio das despesas dos consultores da USAID em suas viagens para o Brasil, divididas entre o ministério e as universidades; e, 4) a garantia de manutenção do pagamento dos salários do pessoal administrativo brasileiro selecionado (40 pessoas) para as viagens aos EUA. Já a USAID deveria: 1) fornecer aproximadamente 20 consultores estadunidenses em regime de 18 meses de trabalho, para execução das atividades entre junho de 1966 e setembro de 1968, reservando a quantia de US\$75.000,00 dólares para este fim; e, 2) custear o treinamento nos Estados Unidos dos bolsistas selecionados dentre as universidades brasileiras participantes.

Entretanto, a onda de protestos contra os Acordos MEC-USAID e a mudança na presidência do país após o falecimento de Castello Branco levaram a agência e o Departamento de Estado dos EUA a reavaliarem cautelosamente a sua perspectiva de atuação no Brasil<sup>100</sup>. Para Tuthill, embora Costa e Silva - que havia assumido a presidência em março de 1967 - não demonstrasse indícios de que alteraria substancialmente os rumos do plano de desenvolvimento e estabilização política e econômica estabelecido na conferência de Punta del Este, os recursos da USAID destinados ao Brasil eram baseados nos planos do governo brasileiro. Portanto, se por ventura o governo deixasse de cumprir com os objetivos declarados deixando o programa “cair em estado de inércia” ou se parecesse “relutante em

---

<sup>99</sup> ALVES, Márcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 34.

<sup>100</sup> TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1970) (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 3. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167790/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

tolerar o ‘envolvimento’ dos EUA”, o embaixador recomendava uma diminuição nos níveis da participação americana. Tuthill identificava como um problema potencial o fato de o novo general na presidência do país não ter desencorajado aquilo que ele entendia como “a emergência de um espírito nacionalista”, na contramão de Castello Branco que envidava esforços para fortalecer o vínculo com os Estados Unidos<sup>101</sup>.

Até hoje, esse espírito afeta nossos programas de AID principalmente por sua ênfase na “independência” em relação não apenas à política externa, mas também às decisões econômicas e financeiras internas. Cada vez mais - e consistente com o tom do novo governo - os brasileiros podem resistir à participação americana próxima nos últimos três anos, que resultou em “conselhos” americanos e conselheiros americanos influenciando uma ampla gama de decisões políticas. Essa mudança fundamental deve ser levada em consideração ao visualizarmos nossos programas de AID a partir de hoje.

[...] sob o governo Costa e Silva, houve uma mudança sutil, mas perceptível, nas atitudes em relação à assistência externa. Isso é particularmente verdadeiro no que os brasileiros interpretam como interferência estrangeira em áreas domésticas sensíveis, como educação e planejamento familiar. Devemos encontrar formas de nos adaptarmos a este novo ambiente sem abrir mão do nosso objetivo básico de motivar a mudança. Isso exigirá uma abordagem mais sofisticada e indireta, fazendo maior uso das instituições de liderança brasileiras, com menor exposição americana e envolvimento direto. Não prevemos qualquer alteração nos níveis gerais de ajuda como resultado deste fator (com a possível exceção de TC). Está em andamento um estudo especial sobre a melhor forma de adaptar os objetivos e métodos da AID ao novo clima.<sup>102</sup>

Os consultores estadunidenses que participaram da EAPES já haviam se defrontado com a instabilidade do Ministério da Educação, que consideravam altamente burocrático, de fraca liderança e baixa eficiência. Assim, somada a inabilidade dos quadros à frente do MEC à onda antiamericana suscitada pelos Acordos MEC-USAID que, na visão dos representantes de Washington não havia sido “acalmada” por Costa e Silva, a proposta do embaixador rapidamente acatada pela USAID foi a redução do número de técnicos vinculados à agência<sup>103</sup>. Igualmente, o novo foco estratégico foi orientado para a destinação prioritária de recursos para programas setoriais vinculados às instituições e projetos que desviassem, por exemplo, de órgãos da burocracia estatal, como o MEC. A redução da assistência técnica estrangeira seria substituída pelo envio de um maior número de brasileiros para treinamento e formação nos EUA.

Um dos casos mais emblemáticos dessa reformulação estratégica foi a influência da

<sup>101</sup> TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1969 & 1968-1973) (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 1. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167834/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>102</sup> Ibid., p. 2.

<sup>103</sup> O Programa de Assistência ao País reflete uma redução de pessoal da atual força autorizada de 476 para 246 no ano fiscal de 1970. Cf. Ibid., p. 5.

USAID na criação e atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). O CRUB foi uma associação privada fundada em abril de 1966 após o término do VII Fórum de Reitores, em que participaram 25 dirigentes de instituições universitárias públicas e privadas brasileiras<sup>104</sup>. Inclusive, após a assinatura do segundo convênio, o ministro da Educação havia designado o Conselho para executar as tarefas, mas permanecia mal resolvido o problema dos recursos financeiros<sup>105</sup>. Afinal, como pode-se constatar nos parágrafos anteriores, era o Ministério da Educação encarregado da maior parte das despesas de custeio do programa. Além disso, se o dinheiro deveria ir para os consultores e bolsas do pessoal administrativo que viajaria ao exterior, ao CRUB não restava recursos para a execução do convênio. Assim, Roberto Campos, o ministro do Planejamento, optou por patrocinar a ação do Conselho, ao mesmo tempo em que implementava uma política de corte de verbas para as universidades federais<sup>106</sup>. Na sequência, o ministro pressionou para a assinatura de um adendo financeiro que, de acordo com Márcio Alves, “através de um convênio com o CONTAP [Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso]<sup>107</sup>, destinou NCr\$200.000,00 à sua implementação, em 16 de março de 1967”. Para Motta, este foi o acordo mais bem-sucedido dentre os três<sup>108</sup>, pois os reitores eram os maiores interessados em seu sucesso e o CRUB foi transformado, justamente, na parte brasileira executora do projeto e não o conturbado MEC.

Entretanto, frente à reação do movimento estudantil e de setores do campo popular contra os acordos MEC-USAID, Costa e Silva determinou que o primeiro acordo fosse reavaliado<sup>109</sup>. Segundo o ex-deputado pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) Márcio Moreira Alves,

Ao depor na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o Ministro Tarso Dutra, respondendo a uma pergunta minha, declarou, a 26 de abril de 1967, que os

<sup>104</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 202.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>107</sup> O CONTAP era o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, criado em 1º de outubro de 1965 pelo governo brasileiro, no interior do Ministério do Planejamento. O intuito do CONTAP era “obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos de cooperação técnica, bem como ajuda de capital aos mesmos relacionada”. Os recursos do Conselho provinham do governo federal, de empréstimos ou doações da ALPRO (dispostos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento ou outras agências internacionais de cooperação técnica), bem como de outras instituições nacionais. Cf. BRASIL. Decreto nº 56.979, de 1 de outubro de 1965. Cria o “Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso” e da outras providências. Brasília, Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislac-ao/federal/70929-cria-o-conselho-de-cooperauuo-tucnica-da-alianua-para-o-progresso-e-da-outras-providuncias.html>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

<sup>108</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 120.

<sup>109</sup> Cf. ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 41.

acordos “serão revistos em todos os pontos considerados inconvenientes ao interesse do Brasil”. E acrescentou que ainda não tivera tempo de ler os documentos. No dia seguinte, o então diretor do Ensino Superior, Professor Carlos Del Castilho, declarava a uma concentração de estudantes universitários que os membros brasileiros da Comissão de Acordos MEC-USAID haviam sido demitidos.<sup>110</sup>

Esta afirmação do ministro Tarso Dutra proferida na Comissão de Educação e Cultura da Câmara e relativa à revisão dos Acordos MEC-USAID, foi também noticiada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 27 de abril de 1967<sup>111</sup>. Mas, em declaração datada de 12 de maio do mesmo ano e publicada pela Diretoria de Ensino Superior do MEC no documento *Acordos, Contratos, Convênios*<sup>112</sup>, o ministro não somente aparenta se contradizer, como afirma o exato oposto daquilo que havia declarado poucos dias antes em termos muito semelhantes. Essa pode ser uma indicação de que sua declaração anterior tenha causado certo desconforto ou até mesmo estremecimento nas relações entre o governo brasileiro e a USAID, pois o ministro chega a afirmar, inclusive, que o novo convênio serviria somente para alargar e ajustar a assistência prevista nos marcos da Conferência de Chefes de Estado Americanos realizada em Punta del Este, entre 12 e 14 de abril daquele ano. E, não somente isso, Dutra alega que “certos setores suspeitos se apressaram a interpretar como se fosse processo revisionista”, contradizendo frontalmente a sua própria declaração.

O Ministério da Educação e Cultura, na representação do Governo brasileiro, ratifica hoje, expressamente, e em definitivo, o Convênio com a USAID, destinado a assegurar o assessoramento dos trabalhos de expansão e aperfeiçoamento, a curto e a longo prazos, do sistema de ensino superior, através do processo de planejamento.

Essa iniciativa foi adotada apenas para que as atuais autoridades educacionais tivessem a oportunidade de declarar formalmente sua concordância expressa com o referido Convênio, e outros, ante a deturpação por setores interessados, sem qualquer fundamento sério, da intenção e dos propósitos com que sempre se conduziram na apreciação do assunto.

São instrumentos de real importância para o progresso do País, com base no desenvolvimento de suas instituições educacionais, quer se considere a implantação de sistemas de ensino novos e aperfeiçoados, quer se aproveite o rendimento permanente, no enriquecimento da cultura de nível superior, dos resultados do treinamento e especialização do pessoal docente.

*Nada havia a revisar nas diretrizes contidas nos documentos anteriores, firmados por outros titulares de relevantes funções governamentais, nem neles se continha qualquer cláusula por qualquer forma não condizente com os interesses do País.*

A consultoria técnica de alto padrão, a instituição de seminários para estímulo à execução de programas semelhantes por outras instituições, a prestação de equipamentos e de material didático e a realização de cursos de especialização, são objetivos de relevante conveniência nacional, que devem ser acolhidos com o mais

<sup>110</sup> ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 41.

<sup>111</sup> Serão revistos os acordos MEC-USAID, revela Tarso. *O Estado de São Paulo*, 27 abr. 1967. p. 64.

<sup>112</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Acordos, Contratos, Convênios*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000642.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

sadio sentimento cívico e incrementados em novas oportunidades para que se verifique essa valiosa cooperação.<sup>113</sup>

Curiosamente, este documento *Acordos, Contratos, Convênios* publicado em novembro de 1967, inclui o terceiro convênio MEC-USAID, de maio de 1967, mas omite o primeiro, celebrado em 1965. Pelas palavras de Dutra no texto de apresentação, essa publicação foi lançada em decorrência dos reclames da juventude, de parlamentares, políticos e jornalistas, que demandavam “a ciência dos entendimentos firmados”<sup>114</sup>.

Não foi negado até aqui, a quem quer que seja, o direito de pleitear uma maior divulgação dos textos, que apareciam registrados esporadicamente e, às vezes, apenas em parte, nos órgãos da imprensa nacional. A demora em publicá-los em conjunto se deve à dificuldade de reunir um tão amplo material esparso e à preocupação de nele nada se omitir.

Parece-me, entretanto, que, jamais pudessem ter agido com isenção todos os que, sem conhecer, combatiam acordos concertados com países da área ocidental, enquanto silenciavam totalmente em relação a contratos firmados com governos do leste europeu.<sup>115</sup>

Então, o terceiro acordo, intitulado “Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”, foi firmado em 9 de maio de 1967 e teria vigência prevista até 30 de junho de 1969, embora tenha sido cancelado unilateralmente pela USAID um ano antes do término previsto, por conta da ampla reação contra a ingerência estadunidense na universidade brasileira<sup>116</sup>. Para Cunha, seu conteúdo foi organizado de tal maneira que “não se pode deixar de pensar que ele foi redigido, ao contrário do celebrado dois anos antes, em função das reações da opinião pública contrárias à intervenção dos consultores norte-americanos”<sup>117</sup>. O acordo foi novamente estabelecido entre o Ministério da Educação<sup>118</sup>, representado pela figura do ministro Tarso Dutra; o Representante do Governo Brasileiro para a Cooperação Técnica, professor Joaquim Faria Góes Filho; a USAID Brasil, representada por William Ellis; e, na categoria de testemunha, o CFE, na figura de Antônio Ferreira de Almeida Jr.

Sua finalidade geral era a promoção de meios para assessorar os estudos da Diretoria de Ensino Superior relacionados à expansão e aperfeiçoamento do ensino superior brasileiro,

<sup>113</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Acordos, Contratos, Convênios*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000642.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2022. p. 7-8. Grifos nossos.

<sup>114</sup> DUTRA, Tarso. Apresentação. In: BRASIL, op. cit., p. 5.

<sup>115</sup> Ibid., p. 5-6.

<sup>116</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 168.

<sup>117</sup> Ibid., p. 165-166.

<sup>118</sup> Segundo o convênio, o MEC delegaria à DESu a atribuição para executá-lo.

a curto e a longo prazo<sup>119</sup>. Ou seja, “uma colaboração com o planejamento que o MEC já estaria fazendo”<sup>120</sup>, não mais estando a cargo da Equipe o planejamento integral do ensino superior. Diferentemente do acordo prévio, que havia sido objeto de inúmeras críticas e polêmicas envolvendo o Ministério da Educação, este convênio previa a substituição da EPES pela EAPES, composta por pelo menos quatro educadores brasileiros, sem a participação dos consultores estadunidenses prevista no acordo de 23 de junho de 1965. Entretanto, caberia à USAID contratar uma instituição educacional dos Estados Unidos “de alto nível”, para assessorar a equipe brasileira e, além disso, era previsto que a agência dispusesse de recursos para pagamento da prestação de serviços técnicos por parte de funcionários do governo dos EUA vinculados ao projeto.

Segundo Cunha, o novo convênio não gerou a adesão do CFE esperada pelo ministro Tarso Dutra, pois mesmo com as modificações no convênio, membros do conselho compreendiam que ele ainda representava a ingerência da USAID no planejamento da educação brasileira<sup>121</sup>. Assim, um mês mais tarde foi incorporado ao acordo o conteúdo do parecer 266/67, da Câmara de Legislação e Normas do CFE, que alterava o *status* do conselho de participante para testemunha, e modificava partes da redação para acentuar ainda mais a mera assessoria dos americanos aos consultores brasileiros<sup>122</sup>.

Enquanto a USAID escolheu prontamente o *Midwest Universities Consortium* como a contraparte dos EUA, a equipe brasileira da EAPES passou por sucessivas alterações nos primeiros meses de trabalho<sup>123</sup>. As atividades da EAPES foram condensadas em um extenso e mal organizado relatório, com mais de 600 páginas, publicado pelo Ministério da Educação em 30 de junho de 1968. Não pretendemos tecer longas análises sobre o conteúdo deste documento, mas destacar alguns elementos que parecem ser interessantes para o desenvolvimento do trabalho que se objetiva realizar aqui. Em primeiro lugar, vamos à forma: o relatório é dividido em duas partes, a primeira, referente ao trabalho textual dos brasileiros membros da EAPES; a segunda, dos membros estadunidenses. De acordo com Cunha,

---

<sup>119</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Acordos, Contratos, Convênios*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1967. p. 15-16.

<sup>120</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 166.

<sup>121</sup> *Ibid.*, 166-167.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 167.

<sup>123</sup> A equipe brasileira da EAPES teve sua formação inicial frustrada. Na primeira tentativa, foram nomeados os professores Ernesto Luís de Oliveira Júnior, Heitor Herrera, João Paulo de Almeida Magalhães, Paulo Accioly de Sá e Rubens D'Almada Horta Porto. Destes, demitiram-se todos com exceção de Rubens Porto que, segundo o Relatório da EAPES, manteve-se a pedido do ministro da Educação e solicitou a nomeação de uma segunda equipe. Em janeiro de 1968, foram nomeados os professores Hermínio Pessoa (que se afastou logo depois), José Fernando Domingues Carneiro, Laerte Ramos de Carvalho, Osmar Ferreira e Rubens Porto.



embora este segundo tomo ocupe cerca de dois terços do volume, há uma omissão de parte substancial dos textos, faltando aproximadamente seis capítulos que antecedem o memorando apresentado pelos consultores estrangeiros<sup>124</sup>.

Em segundo lugar, vamos ao conteúdo. Na introdução, os organizadores do volume apresentam logo de início uma série de perguntas norteadoras do trabalho da equipe. Elas nos despertam especial interesse, pois demonstram dar a tônica da concepção do papel da educação e da expansão do ensino superior nos quadros da ideologia do desenvolvimento. No curto trecho exposto abaixo, as perguntas não mantêm qualquer ar de neutralidade, estão claramente situadas no interior da concepção utilitarista de universidade pretendida pelos reformadores. Uma universidade modernizada por cima, massificada sem que seja profunda e verdadeiramente democratizada, alinhada e submissa aos interesses do setor empresarial, vigiada e conduzida por elementos externos que nada pretende-se que façam além de ingerir em sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. É a universidade-empresa da era monopolista em sua forma embrionária, mas já muito bem alinhavada.

Que papel deve a Universidade desempenhar no desenvolvimento do País, rompendo aquele “soberbo isolamento” que para ela sonhavam alguns dos eleitos e aristocratas da cultura?

[...] Será a Fundação uma fórmula, mais ou menos mágica, que, com sua varinha de condão, transforme e multiplique a escassez das verbas e das contribuições destinadas ao ensino?

Será ela a libertadora dos grilhões burocráticos, administrativos e políticos, que entravam, segundo muitos, toda a ação verdadeiramente criadora na obra universitária?

Para que a educação represente de fato um elemento propulsor do desenvolvimento econômico, como reagirá em relação a ela o mercado de trabalho, exigindo ou recusando os egressos da escola?

[...] E o grave problema da intercomunicação de Estado, Universidade e Empresa, e o da participação solidária na vida da comunidade?

[...] não seria também o caso de examinar a possibilidade de tornar permanente a ação vigilante de uma comissão de assessoramento, capaz de sugerir eficazmente à administração do ensino um sentido dinâmico e criador?<sup>125</sup>

Em seguida, um dos primeiros textos apresentados no relatório que, para nós, é significativamente representativo da orientação político-ideológica dos trabalhos postos em marcha para apresentar soluções a estas perguntas expressas na introdução, intitulada *Educação e Desenvolvimento*<sup>126</sup>. Neste texto, cuja autoria não é explicitada, são utilizados como referências teóricas Adam Smith, Alfred Marshall e Rui Barbosa, para a defesa da

<sup>124</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 169.

<sup>125</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 7-9.

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 23-34

reforma da educação brasileira como fator essencial ao progresso técnico, ao desenvolvimento e a formação de “capital humano”. Esses elementos aparentam demonstrar como os membros da equipe estavam alinhados ao esquema evolucionista de Rostow abraçado pelo governo ditatorial e também à Teoria do Capital Humano de Schultz e, segundo Roberto Leher, difundida tanto pela Aliança para o Progresso e pelos intelectuais formados na Escola de Chicago quanto pelos acordos MEC-USAID<sup>127</sup>. Ou seja, de um lado, o governo e seus setores aliados demonstravam necessitar da universidade como “fator de desenvolvimento”<sup>128</sup> e, de outro, a universidade não era dotada de recursos e autonomia suficientes para fazê-lo<sup>129</sup>. Então, “é justamente a incapacidade de estabelecer as bases da inserção do país na economia-mundo, por ausência de frações burguesas locais dotadas de autonomia relativa, que configura a heteronomia científico-tecnológica”<sup>130</sup>.

Outro trecho que chama atenção no relatório é o memorando de Henry Hoge e John Hunter, integrantes do grupo estrangeiro da EAPES chefiado por alguns meses por J. Martin Klotsche, da Universidade de Wisconsin-Milwaukee, e posteriormente substituído por John D. Ryder, da Universidade do Estado de Michigan. Segundo este memorando, os assessores estadunidenses passaram um período inicial dedicando-se à familiarização com a realidade do ensino brasileiro e o processo político nacional e, em seguida, começaram a realizar visitas à diversas universidades brasileiras<sup>131</sup>. Ainda, “os objetivos das visitas a estas instituições eram variados, mas de modo geral estávamos ansiosos para ‘sentir’ o que era a comunidade universitária, para começar a compreender seus mecanismos”<sup>132</sup>.

Em linhas gerais, os textos do relatório debatem uma série de questões relativas às universidades brasileiras e seus principais problemas, entre eles: a questão dos excedentes, os exames vestibulares, a expansão de vagas, a adoção do regime departamental, a transformação das universidades de autarquias para fundações, a adoção do sistema de créditos, a remuneração docente, entre outros. Sobre os excedentes, considerados por Cunha

<sup>127</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 126.

<sup>128</sup> Inclusive para a implementação posterior do II Plano Nacional de Desenvolvimento que impunha um novo modelo agrícola para o Brasil, baseado na modernização do agronegócio, conseqüentemente requerendo um forte e avançado aparato de ciência e tecnologia, bem como a formação de técnicos preparados para este tipo de trabalho, para o que em muito contribuiria a institucionalização da pós-graduação no Brasil na década de 1970. Cf. *Ibid.*, p. 131-132.

<sup>129</sup> *Ibid.* p. 135.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 135-136.

<sup>131</sup> Universidades federais da Bahia, Ceará, Santa Catarina, Espírito Santo, Paraná, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Brasília; e as seguintes universidades particulares: Católica do Rio de Janeiro, Católica de Salvador Mackenzie e Gama Filho. Cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 226-227.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 227.

como o “fato conjunturalmente mais importante do campo educacional no Brasil”<sup>133</sup>, John Hunter afirma em seu texto que:

Os meses de janeiro e fevereiro no Brasil parecem ser marcados por dois eventos principais: o carnaval e os vestibulares; o primeiro libertando a comunidade de alguns problemas sociais, e o segundo contribuindo com alguns novos, particularmente com aqueles relativos aos excedentes.<sup>134</sup>

A solução proposta pelo consultor consistia na elaboração de um teste nacional de aptidão para as universidades, ministrado aos alunos do último ano do ensino médio e demais interessados, semelhante ao que era ofertado nos Estados Unidos. Assim, a partir dos resultados, as universidades teriam uma lista de candidatos classificados e procederiam ao ingresso dos estudantes somente de acordo com a disponibilidade de vagas<sup>135</sup>. Para Hunter, “tal método também ajudaria no desenvolvimento de um sistema universitário heterogêneo e diferenciado”<sup>136</sup>. Já os brasileiros, cujos textos do relatório não estão assinados, defendiam o aumento de vagas no ensino superior, a melhoria do ensino médio e a adoção generalizada do vestibular classificatório e único em três modalidades (por escola, por escolas da mesma região e para toda a universidade), pois desaconselhavam o vestibular nacional<sup>137</sup>.

Sobre o tema da passagem do regime de autarquias para fundações, embora este seja um ponto que suscitou acalorados debates entre membros da EAPES, expressa-se um entendimento aparentemente comum e pacífico, de que essa transformação poderia representar uma solução a curto prazo para a tentativa de correção dos problemas e defeitos da administração pública. Os brasileiros alegam, inclusive, que seria “extravagante e tão afastado da realidade dos fatos” o manifesto contrário de determinados setores da opinião pública, que associavam a transformação das universidades em fundações a um primeiro passo para a entrega total destas instituições às potências estrangeiras e a omissão do governo federal de suas responsabilidades financeiras para com as universidades<sup>138</sup>. Já o consultor estrangeiro John Hunter, em texto intitulado *A universidade-fundação: uma caixa de pandora*, apresenta uma advertência quanto à ideia de que a criação de fundações resolveria

<sup>133</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 173.

<sup>134</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 483.

<sup>135</sup> Pode-se dizer que este seria um método similar ao atual ENEM.

<sup>136</sup> BRASIL, op. cit., p. 495.

<sup>137</sup> Os autores não apresentam justificativas para sua oposição a um vestibular único nacional, embora recomendem o estudo da viabilidade da implantação de um sistema nacional de testes para o último ano do ciclo colegial. Cf. Ibid., p. 184-185.

<sup>138</sup> Ibid. p. 69-70.

ou atenuaria o problema da administração universitária. O consultor coloca em xeque essa opção, ao afirmar que isso poderia facilitar a resolução destas questões ou “simplesmente converter um conjunto de problemas num conjunto diferente”<sup>139</sup>.

De fato, o relatório aborda extensamente uma miríade de assuntos e debates que não parecem necessitar, para os objetivos deste trabalho, tamanho aprofundamento. Além dos pontos brevemente apresentados acima, o mais relevante é considerar os impactos e repercussões políticas da experiência da EAPES para o ensino superior e as relações entre o Ministério da Educação e a USAID. Como já comentado anteriormente, os acordos MEC-USAID tiveram grande repercussão, sobretudo no movimento estudantil, a ponto de terem sido alvo da alteração substancial de seu conteúdo, operada através do cancelamento do convênio de 1965 e sua substituição pelo de 1967, com caráter menos abrangente e uma diminuição da participação dos consultores da USAID na elaboração dos programas de desenvolvimento e expansão do ensino superior; e, ao que tudo indica, um nível de desgaste profundo que levou, em 30 de junho de 1968, ao cancelamento geral do último convênio um ano antes da data prevista para seu término. O memorando já comentado de Hunter e Hoge, datado de 2 de maio de 1968 e enviado ao coordenador da EAPES, prof. Rubens Porto, termina com irônicos comentários dos estadunidenses que dizem o seguinte:

Tendo sido o principal alvo da contínua publicidade negativa dada ao MEC-USAID, permitimo-nos uma ou duas palavras sobre o assunto: 1) sentimo-nos muito lisonjeados pelo grau de influência que nos foi atribuído. Se tivéssemos tal poder, isto faria com que nos sentíssemos completamente inadequados para a tarefa e até mesmo atemorizados. 2) uma parte das persistentes críticas foi justa, outra parte simplesmente derivada de informações errôneas, e uma boa parte destinada deliberadamente a dar informações falsas. Com respeito a estas maliciosas informações falsas, pouco se pode fazer, exceto ignorá-las e continuar com o trabalho que se julga importante. 3) O entusiasmo em confeccionar cartazes e pintar paredes sobre o MEC-USAID indica a existência em todo o Brasil de vivo interesse na Educação Superior, e concordamos com essa avaliação da importância do ensino superior. Esperamos que, com a iminente extinção do MEC-USAID, já com data marcada, seja possível reunir todas as forças interessadas na causa comum que é o ensino superior no país, a fim de prosseguir com esta notável tarefa.<sup>140</sup>

Por sua vez, os membros brasileiros da EAPES também demonstraram certo incômodo com a atuação dos consultores estadunidenses, expressas, por exemplo no trecho a seguir:

Verifica-se nesses trabalhos, ao lado do pleno conhecimento dos problemas do

<sup>139</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 589.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 229-230.

ensino superior nos Estados Unidos, grande esforço para conhecer a situação brasileira. Esse esforço, louvável e evidente, não impediu que, em muitos casos, os ilustres técnicos da USAID se mostrassem incapazes de penetrar no mal definido problema universitário em nosso país.

Isso se deveu a vários fatores, que passamos a assinalar:

12.1 – A dificuldade da língua [...].

12.2 – A atmosfera de severa crítica com que o Acordo foi recebido em muitos meios (alguns deles isentos de qualquer errado sentimento de jacobinismo) [...].

12.3 – Um terceiro elemento que dificultou o trabalho dos professores americanos foi o relativo isolamento em que ficaram. Simples visitas a uma dúzia de Universidades e contatos mais ou menos seguidos com uma vintena de professores brasileiros não bastariam, evidentemente, para lhes permitir, apesar da sua competência e boa vontade, uma compreensão mais profunda do complexo e multiforme problema universitário brasileiro.

12.4 – Foi ainda causa das dificuldades encontradas pelos mestres dos Estados Unidos a deficiente bibliografia brasileira de que dispuseram. [...] <sup>141</sup>

Essa avaliação demonstra certa modificação na postura inicial dos representantes brasileiros da EPES, que convocaram os consultores estrangeiros para atuarem lado a lado com os brasileiros na equipe de planejamento inicial. Na opinião de Cunha, isso se deve ao fato de que as críticas feitas pelos estadunidenses não foram bem digeridas pelos brasileiros e que isso, atrelado a uma violenta oposição popular aos convênios, teria jogado uma pá de cal sobre as relações entre os membros da EAPES<sup>142</sup>. Na realidade, figuras-chaves da embaixada estadunidense já vinham demonstrando certo desconforto com a excessiva presença pública dos EUA no Brasil e o envolvimento em conflitos entre frações das Forças Armadas – recordamos que logo depois ocorreria o “golpe dentro do golpe” com a promulgação do Ato Institucional nº 5 e o fechamento do regime ditatorial. A preocupação não era primordialmente o montante de recursos destinados a programas de assistência internacional, mas sobretudo o desgaste político gerado pela intervenção “às claras” durante o governo Castello Branco. Era, digamos, mais uma preocupação tática do que estratégica, como descreve o diplomata Jack B. Kubisch ao embaixador americano no Rio de Janeiro, John W. Tuthill<sup>143</sup>. O diplomata, representante da embaixada dos EUA no Brasil, defendia como possibilidade a diminuição da visibilidade e, conseqüentemente, da vulnerabilidade política das operações da USAID e do chamado Milgroup<sup>144</sup>.

<sup>141</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Acordo MEC-USAID)*. Rio de Janeiro, 1969. p. 201-202.

<sup>142</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 182.

<sup>143</sup> KUBISCH, J. B. *American Intervention in Brazilian Society. Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1967. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1168571/>>. Acesso em: 03 jun. 2022. Tradução nossa.

<sup>144</sup> O Grupo Militar dos EUA (Milgroup) consistia em uma estrutura de comando centralizada, estabelecida na década de 1960 para incorporar as missões das Forças Armadas dos Estados Unidos e os grupos de assistência

Aparentemente, essa parecia ser uma posição defendida sobretudo pelos quadros da burocracia do Estado que residiam e trabalhavam no Brasil, seja nas embaixadas ou em convênios temporários, como os consultores da USAID. Isso porque Kubisch sugere a Tuthill que uma forma de apresentar essa posição às figuras centrais do Departamento de Estado, isto é, ao secretário de Estado Dean Rusk, secretário de Defesa Robert McNamara, diretor da AID William S. Gaud, diretor da Agência de Informação dos Estados Unidos (USIA) Leonard H. Marks, e diretor da Agência Central de Inteligência (CIA) Richard Helms, seria por meio de um telegrama classificado contendo uma proposta “cooperativa” e compreensiva de readequação da política do Departamento de Estado para o Brasil. Proposta que não deveria ser apresentada como algo taxativo e obrigatório, para “pegar ou largar”, mas aberta à negativa caso Washington oferecesse razões convincentes para não o fazer: “*we’ve got a new ball game in Brazil which requires new tactics*” [temos uma situação nova no Brasil que requer novas táticas]<sup>145</sup>. No memorando de 1968 para o ano fiscal de 1970, Tuthill afirma que a “recente experiência com o acordo para a educação superior abortado demonstra que esse tipo de programa institucional está repleto de riscos políticos”<sup>146</sup>. Entretanto, embora receasse que em tal conjuntura o governo brasileiro evitaria implementar qualquer política caso a opinião pública suspeitasse da participação ou pressão do governo dos EUA, o embaixador acreditava que o “nacionalismo” ou “antiamericanismo” não seriam suficientes para que o governo brasileiro rejeitasse a assistência dos EUA como um todo, desde que fosse para o fim que os brasileiros quisessem<sup>147</sup>.

### 3.1.2 Avaliações e balanços para o redirecionamento estratégico

A USAID avaliou que os únicos acordos bem-sucedidos foram o que envolveram a assistência ao planejamento da educação secundária, a publicação de livros técnicos e o projeto de reforma administrativa e modernização conduzido pelo CRUB<sup>148</sup>. Para Cunha, esse projeto de assessoria à modernização universitária conduzido pelo Conselho de Reitores

---

militar nos países que firmavam programas de assistência militar bilateral. Cf. BLACK, Jan Knippers. *United States penetration of Brazil*. Estados Unidos: Manchester United Press, 1977. p. 164.

<sup>145</sup> KUBISCH, J. B. American Intervention in Brazilian Society. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1967. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1168571/>>. Acesso em: 03 jun. 2022. Tradução nossa.

<sup>146</sup> TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1970) (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. p. 2. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167790/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 9a.

<sup>148</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 131.

acabou sendo o “canal mais aberto” entre a USAID e a reforma do ensino superior. De toda forma, fica evidente que os acordos MEC-USAID não cumpriram a totalidade de seus objetivos para reformulação do ensino superior, em grande parte devido a forte resistência imposta pelo movimento estudantil.

Com o insucesso dos acordos e a reformulação estratégica dos programas e destino dos empréstimos setoriais, diversas iniciativas passaram a ganhar destaque. Uma delas foi a redução de assistência técnica estrangeira e o incentivo para a formação de brasileiros nos Estados Unidos. Segundo Cunha, a USAID concedeu 3.800 bolsas de estudos para brasileiros no período entre 1965 e 1970<sup>149</sup>. Mas, havia programas de bolsas patrocinados pelo governo dos EUA que não estavam necessariamente relacionados à USAID, como é o caso da *scholarship* [bolsa de estudos] criada em homenagem ao falecimento de Castello Branco e autorizada a entrar em funcionamento pelo presidente Johnson em 1968. A bolsa consistia em uma parceria bilateral entre a Universidade do Texas e a Fundação Getúlio Vargas, e era concedida anualmente a dois pesquisadores da área de desenvolvimento social e econômico da América Latina. Além de seu programa regular de estudos, os pesquisadores também deveriam discutir tópicos relacionados ao desenvolvimento brasileiro e latino-americano, tanto no campus do Texas quanto diante de espectadores nos Estados Unidos<sup>150</sup>. Outra ação consistia no envio de livros e ao que parece, pelo menos para o ensino superior, sobretudo de agricultura. Por intermédio da USAID, universidades brasileiras e estadunidenses estabeleciam acordos bilaterais, que consistiam, entre outras coisas, na tradução e envio de materiais publicados nos Estados Unidos sobre técnicas e tecnologias agrícolas<sup>151</sup>.

Além do Consórcio de Universidades do Meio-Oeste Americano, que havia sido contratado para atuar como contraparte estadunidense nos acordos MEC-USAID, em 1970 foi

---

<sup>149</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 161.

<sup>150</sup> Bowdler, William G., "University of Texas scholarship program in honor of ex-President Castello Branco of Brazil" (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item-/bdr:663808/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

<sup>151</sup> A Universidade de Wisconsin, por exemplo, tinha um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e enviou centenas de cópias dos livros de horticultura e o título *Feeds and Feeding* para as faculdades de Pelotas, Santa Maria e Porto Alegre. A *Ohio State University*, em contrato de assistência técnica com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, localizada em Piracicaba, interior de São Paulo, também enviou livros de agronomia para o Brasil, que foram distribuídos entre Piracicaba e os estados agrícolas do Paraná, Mato Grosso e São Paulo. Já a Universidade Federal do Ceará (UFC), conveniada com a Universidade do Arizona, solicitou 150 cópias de um título sobre recursos hídricos. Cf. DEATHERAGE, F. E.; JOHNSON, Robert G.; W.G., Matlock, Request for Additional Copies of Agronomy Books (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item-/bdr:846517/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

fundado o Conselho de Universidades dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Rural Brasileiro [*Council of United States Universities for Brazilian Rural Development*]<sup>152</sup>. O conselho foi fundado pelas seguintes universidades, que já possuíam programas de educação agrícola e desenvolvimento de pesquisas no Brasil: *University of Arizona*, conveniada com a Universidade Federal do Ceará; *Mississippi State University*; *Ohio State University*, que havia firmado um contrato de assistência técnica com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz; *Purdue University*, que possuía um contrato de assistência técnica com a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), atual Universidade Federal de Viçosa (UFV); e a *University of Wisconsin*, conveniada com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>153</sup>. Na diretoria do conselho estavam Harold E. Myers, diretor do *College of Agriculture* da Universidade do Arizona, D. Wood Thomas, diretor dos Programas Internacionais em Agricultura da Universidade de Purdue, e H. Dean Bunch, diretor do Escritório de Programas Internacionais da Universidade do Mississippi. Os objetivos listados pelo Conselho tinham como intuito organizar a cooperação sistemática entre as universidades dos EUA e Brasil, a USAID e outras agências para o desenvolvimento internacional; bem como facilitar a pesquisa *in loco* em agricultura de clima tropical e o treinamento de professores e jovens bolsistas:

- 1) Contribuir para o aumento do desempenho do esforço de desenvolvimento rural dos Estados Unidos no Brasil por meio da participação ativa da AID/Washington, USAID/Brasil, instituições brasileiras e outras agências na identificação de necessidades de pesquisa e educação que facilitem o desenvolvimento rural e o desenho e implementação de programas cooperativos dirigidos a essas necessidades.
- 2) Aceitar uma grande responsabilidade pelo fornecimento, por meio de instituições membros, das capacidades institucionais e de recursos humanos necessárias para o sucesso da participação dos Estados Unidos no desenvolvimento da educação agrícola brasileira, pesquisa e instituições relacionadas e outros serviços universitários que possam ser úteis e necessários no programa de desenvolvimento agrícola no Brasil.
- 3) Desenvolver uma base de conhecimento científico adequada para apoiar os compromissos relevantes dos Estados Unidos com o Brasil e permitir a excelência na obtenção das capacidades das universidades para educação internacional e assistência à pesquisa.<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Entre setembro e outubro de 1970, os representantes do conselho, da embaixada e da USAID no Brasil se reuniram no Rio de Janeiro para debater o andamento dos programas, as perspectivas a partir da redução da assistência técnica proposta pela USAID para o ano fiscal de 1971-72 e os planos para o desenvolvimento rural brasileiro a partir dos projetos de assistência técnica universitária. Desafortunadamente, não encontramos a documentação referente às diretrizes elaboradas neste encontro e seus resultados. Cf. MYERS, Harold H. *Council of United States Universities for Rural Brazilian Development By-Laws (1970)*. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:791-690/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

<sup>153</sup> Id. Ibid.

<sup>154</sup> Id. Ibid.



Ou seja, o Conselho serviria como uma ponte entre universidades brasileiras, estadunidenses e a USAID para programas de pesquisa e intercâmbio relacionados ao desenvolvimento rural brasileiro, atuando também para a divulgação das atividades entre a opinião pública nos EUA e na busca de financiamento para a continuidade dos programas em curso<sup>155</sup>. Fundamentalmente, a atuação preexistente destas universidades em convênio com instituições de ensino superior brasileiras apenas ganhava maior respaldo institucional para atuar no sentido da articulação entre a formação em graduação e pós-graduação nas áreas agrícolas e a modernização do agronegócio de alta tecnologia no Brasil. E, em contrapartida, enriquecer a formação técnica dos estadunidenses e diversificar a pesquisa em tecnologias e técnicas para a agricultura nos trópicos. Este tipo de convênio contribuiu para o aumento da produção de diversas *commodities*, desenvolvimento de pesquisas em transgenia para sementes e animais, bem como tecnologias e maquinários modernos para aumentar a produtividade agrícola brasileira e o uso de agrotóxicos e pesticidas em larga escala, algo que ficou conhecido mundialmente como “Revolução Verde”.

A repercussão desse tipo de convênio foi muito significativa para a forma subordinada e dependente que tomou a produção de conhecimento, ciência e tecnologia no Brasil. Sem a formação de engenheiros agrônomos treinados sob a perspectiva defendida pelo imperialismo, isto é, do capital financeiro e dos monopólios multinacionais ou internos, não haveria, por exemplo, o desastre ecológico que significou a Revolução Verde. Inclusive, no modo como o agronegócio em pleno desenvolvimento durante a ditadura militar contribuiu para a concentração de terra, a modernização do latifúndio e o empobrecimento dos pequenos agricultores, o que contribuiu para uma nova onda de êxodo rural. Como se pode notar, o projeto de modernização conservadora das universidades brasileiras encampado pela ditadura e preconizado pelos Estados Unidos através de suas agências para o desenvolvimento e programas de “estudos latino-americanos”, repercutiu grandemente não apenas na cultura, mas no conjunto da economia do país através da formação profissional e desenvolvimento técnico-científico.

Como demonstram os documentos desclassificados dos Estados Unidos, entre setembro e outubro de 1970, os representantes do conselho, da embaixada e da USAID no Brasil se reuniram no Rio de Janeiro para debater o andamento dos programas, as

---

<sup>155</sup> MYERS, Harold H. Council of United States Universities for Rural Brazilian Development By-Laws and Officer Appointments (1970). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:791653/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

perspectivas a partir da redução da assistência técnica proposta pela USAID para o ano fiscal de 1971-72 e os planos para o desenvolvimento rural brasileiro a partir dos projetos de assistência técnica universitária<sup>156</sup>.

\* \* \*

Segundo dados coletados no balanço do montante de recursos destinados à educação elaborado por Motta a partir de relatórios da USAID e do *Government Accountability Office* (GAO), o total de investimentos para o setor educacional entre 1961 e 1973 foi de aproximadamente US\$183 milhões (segundo relatório do GAO); outro relatório elaborado pela própria agência indica um montante de US\$132 milhões e 500 mil, diferença que Motta atribui à menção de gastos diretos e indiretos no primeiro<sup>157</sup>. De acordo com este segundo relatório, a educação recebeu cerca de 18% do total dos dispêndios da USAID no Brasil nesse período, sendo 70% destes para a educação primária e secundária e o restante para o ensino superior. O historiador sugere que um número próximo a US\$50 milhões seja uma estimativa mais realista dos gastos da agência para a educação superior, tendo a maior parte sido destinada ao financiamento de bolsistas nos EUA (aproximadamente 10 mil entre 1950 e 1972). Além disso, foram identificadas outras fontes de financiamento, entre elas a OEA, a Organização das Nações Unidas (ONU) por intermédio do BID e o Banco Mundial, que juntas atingiram o montante de US\$58 milhões; seguidas da Fundação Ford, que doou cerca de US\$16,5 milhões e da Fundação Rockefeller, com US\$227 mil<sup>158</sup>.

É importante demarcar, contudo, que esses repasses econômicos são pequenos e de menor importância. O aval político e a participação endógena dos sujeitos que receberam bolsas para estudar nos Estados Unidos, por exemplo, são elementos muito mais significativos do que o montante de recursos em si. Além do aspecto político-ideológico que contribuiu para a orientação dos projetos de modernização operados nas universidades, talvez um dos maiores impactos dos programas da USAID tenha sido a formação de bolsistas pós-graduados nos Estados Unidos e a qualificação da força de trabalho necessária para atuar sobretudo na modernização do agronegócio e dos latifúndios, um dos principais legados da ditadura militar brasileira para o aprofundamento da dependência, associação e subordinação

---

<sup>156</sup> MYERS, Harold H. Council of United States Universities for Rural Brazilian Development By-Laws (1970). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:791-690/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

<sup>157</sup> Ibid., p. 139-140.

<sup>158</sup> Ibid., p. 141.

aos monopólios e capital estrangeiro. Um indicativo disso é que, de acordo com Motta, o projeto mais bem-sucedido para a USAID foi o convênio entre a UFV e a Universidade de Purdue, cujo objetivo era a criação de cursos de mestrado nas áreas de agricultura, veterinária e economia rural, destinando US\$9,2 milhões para a realização do convênio<sup>159</sup>.

Por fim, antes de chegar à lei da Reforma Universitária, que acabou por absorver de distintas maneiras parte das orientações modernizantes já expressas no conteúdo dos acordos e convênios, passaremos à próxima seção, que apresentará mais um personagem importante do processo reacionário de modernização do ensino superior brasileiro.

### 3.2 O consultor Rudolph Atcon

Uma das figuras que ganhou quase tanta publicidade entre o movimento de massas quanto os famigerados Acordos MEC-USAID foi o consultor grego naturalizado cidadão estadunidense, Rudolph Atcon (1921-1995). Embora não estivesse formalmente vinculado à USAID, seus trabalhos para o Ministério da Educação coincidiram com a assinatura do primeiro convênio para o ensino superior, aquele de 23 de junho de 1965. Após o término de sua pós-graduação em Filosofia da Ciência e Lógica Simbólica na Universidade de Harvard, Atcon mudou-se para o Brasil em 1951, na figura de “conselheiro internacional para educação”<sup>160</sup>. Em nosso trabalho de pesquisa, não encontramos documentação que aponte os motivos do autodenominado “consultor” ter escolhido mudar-se para o Brasil; fato é que já em 1952, Anísio Teixeira, que estava então à frente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o contrata como assistente para auxiliar na organização da agência. No ano seguinte, Atcon assume a subdireção do Programa Universitário da Capes, onde permanece até 1956<sup>161</sup>, quando é nomeado chefe da Divisão de Educação do Instituto de Microbiologia da então Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Na realidade, o consultor tinha, não sabemos ao certo desde quando, vinculações com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e atuava como uma espécie de emissário desse órgão na América Latina, inclusive recebendo

<sup>159</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 143.

<sup>160</sup> CUTRONI, Anabella Abarzúa. Between Modernization and University Reform (1957-1973): technical assistance from unesco to the university of concepción. In: GARCÍA, Óscar J. Martín; GOMES-ESCALONILLA, Lorenzo Delgado (ed.). *Teaching Modernization: spanish and latin american educational reform in the cold war*. Nova York: Berghahn Books, 2019. Cap. 10, p. 247.

<sup>161</sup> Aspectos econômicos da experiência em Poços de Caldas. *O Estado de São Paulo*, 25 out. 1956. p. 11; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 20.

salário, embora tivesse um certo grau de autonomia de ação. Tivemos acesso à documentações da agência que demonstram que, no ano seguinte, ele viajou ao Chile em uma espécie de “missão” na *Universidad de Concepción*, intitulada *Chiled-3*, sobre a qual enviou relatórios ao chefe da Seção Latino-Americana da UNESCO, A. H. Mackenzie, em setembro de 1957<sup>162</sup>. No Chile, Atcon reuniu-se com representantes da UNESCO, ICA/USAID, Fundação Rockefeller, reitor e diretores da universidade e da Superintendência de Educação e do Serviço Nacional de Estatística. Nesse período, ele planejava solicitar fundos para realizar um projeto regional entre Brasil e Chile destinado à modernização da administração universitária, o que pouco tempo depois viria a se concretizar para o Brasil, a pedido do Ministério da Educação. Segundo Atcon, seu objetivo era:

Uma mudança radical da Universidade latino-americana, que passará de um agregado frouxo de escolas profissionais para um campus unido, no qual o conhecimento poderá ser adquirido para os seus próprios fins, a flexibilidade institucional será possível e as carreiras profissionais serão diversificadas - tudo dentro de uma estrutura de liberdade acadêmica e um espírito de livre iniciativa. [...] Provará a outros países desta região que a diversificação do ensino superior, a libertação da dominação profissional e a flexibilidade da instrução podem funcionar na América Latina, assim como esses conceitos passaram a funcionar com grande sucesso na Europa e nos Estados Unidos.<sup>163</sup>

A missão *Chiled-3* durou aproximadamente 5 meses, entre agosto e dezembro de 1957, e foi considerada um “projeto piloto” para a modernização universitária latino-americana pelos oficiais da UNESCO<sup>164</sup>, pois sua atuação não ficou restrita ao país, tendo em vista que Atcon trabalhou em cooperação com universidades também no Brasil, Colômbia, Venezuela, Honduras e outros países. O objetivo era a realização de reformas que, além de contribuírem, a seu ver, para a necessária modernização e superação do velho modelo de escolas profissionais isoladas, diminuíssem a participação estudantil na política universitária, aplicassem medidas de condenação de quaisquer atividades políticas estudantis que, para ele, estavam vinculadas aos grupos e partidos nacionais, e promovessem interesses e atividades baseados no princípio da “neutralidade”<sup>165</sup>. Entre 1958 e 1960, Atcon que havia trabalhado

<sup>162</sup> ATCON, Rudolph. (Reorganization of the Universidad de Concepción): Chile-(mission), UNESDOC Digital Library (UNESCO). 27 p. 1957, 1958.

<sup>163</sup> Ibid., p. 3-4.

<sup>164</sup> CUTRONI, Anabella Abarzúa. Between Modernization and University Reform (1957-1973): technical assistance from unesco to the university of concepción. In: GARCÍA, Óscar J. Martín; GOMES-ESCALONILLA, Lorenzo Delgado (ed.). *Teaching Modernization: spanish and latin american educational reform in the cold war*. Nova York: Berghahn Books, 2019. Cap. 10, p. 247.

<sup>165</sup> ATCON, Rudolph. University policy of student politics and other activities. (Reorganization of the Universidad de Concepción): Chile-(mission), UNESDOC Digital Library (UNESCO). 27 p. 1957, 1958. UNESCO, p. 2.

com Anísio Teixeira, prestou assessoria aos fundadores da Universidade de Brasília<sup>166</sup> que, recordamos, incorporou bastante do modelo universitário estadunidense em seu projeto, sendo pioneira, por exemplo, na adoção dos institutos centrais e departamentos como parte da estrutura organizativa.

Posteriormente, em 1963, Atcon foi convidado a assessorar a Diretoria do Ensino Superior (DES) do Ministério da Educação e Cultura que, em 1965, ano da celebração do primeiro acordo entre o MEC e a USAID para o ensino superior, encomendou um estudo sobre a reformulação estrutural do ensino superior brasileiro que propusesse as alterações necessárias para a sua modernização. Em seu périplo para a realização deste trabalho, Atcon visitou doze universidades brasileiras<sup>167</sup> entre junho e setembro de 1965 e produziu um relatório intitulado *Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira*<sup>168</sup>, publicado pela DES/MEC em 1966.

Em linhas gerais, as propostas de Atcon não diferiam muito daquelas elaboradas pelos consultores da USAID, visto que partiam do mesmo princípio modelar: a transformação das universidades em fundações privadas<sup>169</sup>; centralização da administração universitária baseada no modelo empresarial capitalista moderno e sua desvinculação da “administração política”<sup>170</sup>; cobrança de matrículas e “autonomia” financeira, com os custos divididos entre a instituição e os estudantes; desvinculação do regime de serviço público e realização de contratos pessoais; eliminação da participação estudantil na administração universitária. Fávero recorda que a proposta de reformulação estrutural da universidade elaborada por Atcon deve ser entendida no interior dos pressupostos que orientaram o modelo político e econômico do país no pós-1964, em que a educação estava vinculada à segurança nacional e

<sup>166</sup> SOUZA, Gabriella Inhan de. *Rudolph Atcon, entre o educacional e o urbanístico na definição de diretrizes para campi universitários no Brasil*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ambiente-construido/files/2015/06/GABRIELLA-INHAN-DE-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

<sup>167</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

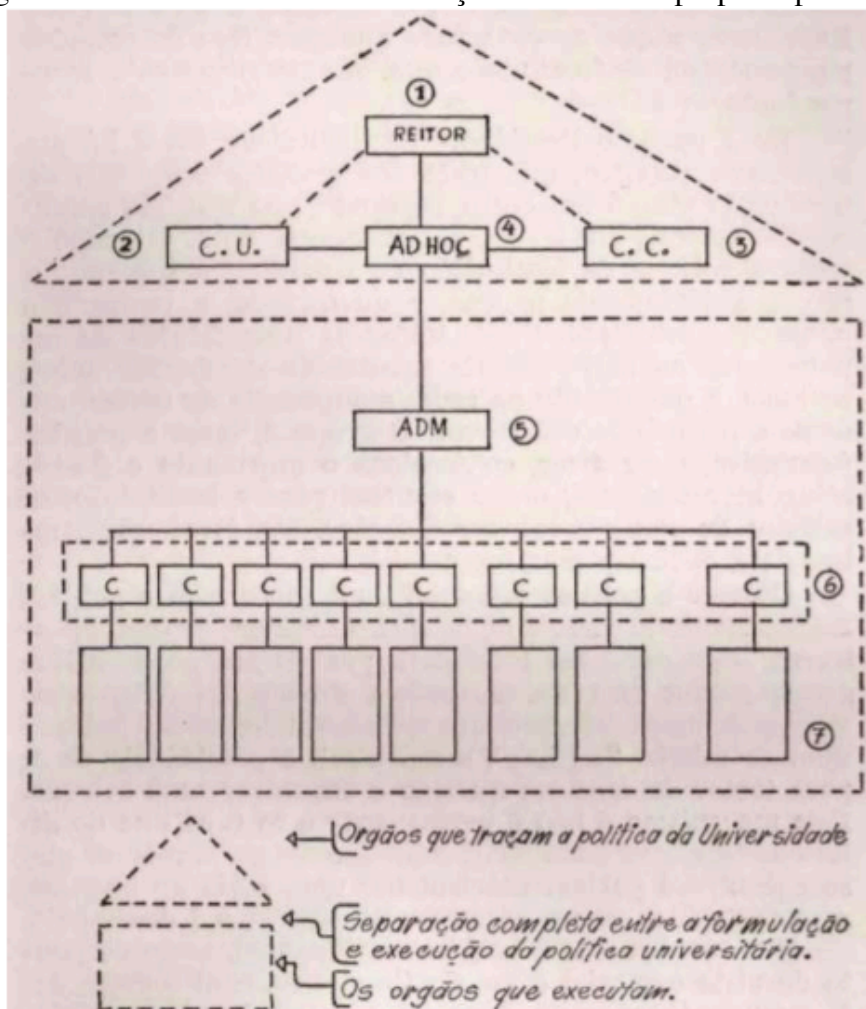
<sup>168</sup> ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Superior, 1966. 124 p.

<sup>169</sup> Nesse ponto, Atcon era mais enfático na defesa das fundações privadas em detrimento das autarquias do que os consultores da USAID.

<sup>170</sup> Segundo Fávero, esse modelo “tem como características básicas o divórcio entre os que ‘pensam’ e os que ‘fazem’ a universidade, isto é, entre os que formulam sua polícia essencial e financeira e os que a executam: reitor, conselho universitário e conselho de curadores, de um lado; conselhos de chefes de unidades administrativas e as próprias unidades administrativas, de outro”. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 25.

era compreendida como um fator de desenvolvimento<sup>171</sup>. Ou seja, a educação “deve ser entendida como um fenômeno quantitativo que urge ser equacionado com o máximo de rendimento e o mínimo de inversão. Nessa linha, o importante seria lutar por maior ‘eficiência’ e maior ‘produtividade’ do ensino e do sistema educacional”<sup>172</sup>.

Figura 3 - Sistema ideal de administração universitária proposto por Atcon



Fonte: Atcon, 1966, p. 83. Domínio público.

Segundo o sistema proposto por Atcon, o reitor (número 1) deveria presidir o Conselho Universitário (C.U., número 2), que trata da política universitária, e o Conselho de Curadores (C.C., número 3), composto por “pessoas destacadas da comunidade”, que trata de assuntos financeiros, e tem “responsabilidade executiva”. Ainda, os membros do C.U. não poderiam ser membros do C.C. As Comissões *Ad-hoc* (número 4), também presididas pelo

<sup>171</sup> Ibid., p. 23.

<sup>172</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991. p. 25.

reitor, deveriam resolver divergências entre o C.U. e o C.C. Enquanto o administrador, figura de confiança do reitor, presidiria os órgãos executores, que seriam os conselhos de chefes das unidades administrativas (número 6) e as próprias unidades administrativas (número 7). O exemplo dado pelo consultor é bastante esclarecedor da sua concepção privatista sobre o modelo de universidade que deveria vigorar no Brasil:

O grupo 2 traça a política da instituição no referente a sua produção, a qualidade da mesma, a quantidade, a tônica e o ritmo da aceleração. Se se tratar de uma fábrica de sapatos, por exemplo, estaria incumbido de decidir sobre os tipos, a quantidade de cada, a supressão de certos modelos e a confecção de novos. O grupo 3, traça a política financeira, quer dizer, confecciona o orçamento e decide sobre investimentos, novos recursos para a instituição, os salários de seu pessoal, gratificações, etc.

[...]

Uma vez traçada a política institucional, tanto do ponto de vista essencial como do financeiro, com o orçamento preparado e aprovado, vem a execução das decisões tomadas. Outra vez o 1 entra em ação com suas atribuições executivas, dado que nele recai toda a responsabilidade de execução também. Mas é impossível que ele mesmo administrasse a instituição, e por isso, em linha reta, num cargo de sua confiança, vem o *Administrador* da instituição (5).

Como sabemos, muitas vezes é o presidente da empresa quem pessoalmente executa a administração. Mas então, ela opera só em função da sua capacidade física de executar, além da sua obrigação de traçar a política institucional, de representar e orientar a organização inteira. Obviamente, isso nem sempre tem resultados efetivos. Por essa razão, a chefia da execução, que é a parte essencial da administração assim dita, deve recair sobre outra pessoa, da confiança do 1 e, além disso, tecnicamente preparada para administrar. O 5 não é um cargo eletivo, porque administrar não é concurso de popularidade.<sup>173</sup>

A partir da observação das propostas de Atcon, é possível depreender que ele vislumbrava uma estrutura universitária em que a figura quase mítica e inquestionável desse administrador tecnocrata seria o motor da racionalidade administrativa absolutamente divorciada da política, que ficaria a cargo de outros. Para Fávero, Atcon incorporara a concepção taylorista de separação operário-produto em termos da divisão dos processos empíricos de produção por processos científicos, divisão racional do trabalho entre operários, controle dos trabalhadores na execução de suas tarefas e, tudo isso, para atingir uma máxima produtividade com um mínimo de gastos<sup>174</sup>. Isto é, o modelo de Atcon não é neutro, apolítico ou técnico, mas profundamente vinculado a uma concepção de mundo que conduz à alienação, na universidade, do poder político e de todos os segmentos da vida universitária<sup>175</sup>.

Dentre todas as universidades que visitou, Atcon surpreendeu-se com a Universidade

<sup>173</sup> ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Superior, 1966. p. 84-85.

<sup>174</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 28.

<sup>175</sup> Id. *Ibid.*

Federal de Santa Catarina (UFSC) onde, segundo ele, encontrara “um sistema administrativo verdadeiramente modelar”<sup>176</sup>, cuja implementação recomendava à todas as universidades brasileiras, federais, estaduais e privadas<sup>177</sup>. Para o consultor, a UFSC havia implementado, por meio de um projeto de cooperação com uma companhia sueca, um sistema administrativo nos moldes “eficientes” de uma empresa privada, que consistia na mecanização e simplificação das tramitações burocráticas típicas do serviço público. O resultado era, para Atcon, bastante alinhado com a divisão proposta em seu relatório entre a administração política e burocrática da universidade: um reitor (João David Ferreira Lima, a quem guardava alta estima) desobrigado das “habituais preocupações de uma Reitoria tradicional”<sup>178</sup>.

Segundo o relatório da Comissão da Memória e Verdade da UFSC (CMV-UFSC), o consultor recebeu grande apoio do corpo administrativo da universidade, sobretudo do reitor, que demonstraria ser um importante aliado em sua batalha privatista<sup>179</sup>. O estreitamento das relações com a reitoria da universidade nos meses seguintes ocorreria de maneira profícua para os planos de Atcon. Em 1967, por sua sugestão, o ministro Roberto Campos concedera “uma verba específica em favor da UFSC no valor de Cr\$400.000,00, a fim de custear as despesas do Curso de Treinamento e Aperfeiçoamento em Administração Universitária, a ser por ela oferecido a integrantes de outras universidades brasileiras”<sup>180</sup>, instalado pelo reitor Ferreira Lima em 6 de novembro daquele ano. O reitor, oriundo da Faculdade de Direito e entusiasta do golpe de 1964, organizou três destes cursos, sendo o último realizado a partir de uma parceria internacional com a Federação de Universidades Privadas da América Central (FUPAC)<sup>181</sup>.

A principal recomendação de Atcon, entretanto, considerada por Cunha como a que teve maior alcance<sup>182</sup>, foi a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras que, recordamos, foi o órgão executor do acordo MEC-USAID “*Assessoria para modernização da Administração Universitária*”. O CRUB seria uma entidade civil de direito privado - “em moldes empresariais”, mantida por doações e formada pelos reitores como

---

<sup>176</sup> ATCON, op. cit., p. 70.

<sup>177</sup> ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Superior, 1966. p. 89.

<sup>178</sup> Ibid., p. 70.

<sup>179</sup> GRIGOLI, Juliana; OLIVEIRA, Cecília Brancher de. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária na UFSC. In: FARINES, Jean-Marie; TUYAMA, Laura; AURAS, Marli (org.). *Memórias reveladas da UFSC durante a ditadura civil-militar*. Florianópolis: Editora UFSC, 2021. p. 185-186.

<sup>180</sup> AURAS, Marli. UFSC nos anos 1960: o longo reitorado de João David Ferreira Lima e a presença do golpe civil-militar na instituição. In: Ibid., p. 167.

<sup>181</sup> Ibid., p. 171.

<sup>182</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 195.



indivíduos, não pelas universidades enquanto entidades jurídicas de caráter público e oficial<sup>183</sup>. Ou seja, Atcon defendia a criação de um conselho distinto do então existente Fórum de Reitores, convocado pelo governo executivo e mantido sob sua tutela, servindo, em sua opinião, “como plataforma para debates sobre medidas propostas ou já decididas pelo Ministério da Educação e Cultura”<sup>184</sup>.

O V Fórum Nacional de Reitores – este ao qual referia-se Atcon –, primeiro a ser realizado após o golpe de 1964, ocorreu em outubro no Rio de Janeiro, com a presença do general Castello Branco, que presidiu o encerramento do evento, do ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda e do chefe do gabinete civil da presidência, Luís Viana Filho. Em seu discurso, Castello Branco faz um chamado aos reitores:

Ao voltardes, pois, às vossas Universidades, podeis ter a certeza não apenas de que tendes sob a vossa responsabilidade uma das mais importantes e difíceis tarefas do nosso tempo e do nosso futuro, mas também a convicção de que o Governo vos proporcionará o clima de segurança e tranquilidade indispensável à vida universitária. Não tereis mais que temer o ambiente de subversão e inquietação no qual os objetivos políticos se sobrepujam a todas as conveniências do ensino. Agora, livres das distorções a que estavam submetidas as Universidades, encontrareis o ambiente próprio à fecunda convivência entre mestres e discípulos, todos voltados para o desenvolvimento da cultura nacional. Espera, pois, o Governo que, ao reiniciardes as vossas atividades após a reunião agora concluída, levareis às vossas unidades, aos vossos colegas e aos vossos alunos, uma palavra de alento e renovação a fim de imprimir ao nosso ensino superior a mesma orientação de reforma e progresso, que deve ser a marca dos nossos dias<sup>185</sup>.

---

<sup>183</sup> Ibid., p. 116-120.

<sup>184</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 117.

<sup>185</sup> BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. *No Palácio da Cultura, durante o encerramento do V Fórum Nacional de Reitores*. 1964. Disponível em: <[http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presid-encia/ex-presidentes/castello-branco/discursos/1964-1/copy\\_of\\_33.pdf/view](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presid-encia/ex-presidentes/castello-branco/discursos/1964-1/copy_of_33.pdf/view)>. Acesso em: 10 jun. 2021. p. 155-156.

Figura 4 - Encerramento do V Fórum Nacional de Reitores<sup>186</sup>



Fonte: Arquivo Nacional, Fundo Agência Nacional - BR JANRIO EH.0.FT, PRP.8419.

Poucos dias depois do encerramento do fórum, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 4.464/1964, que dispunha sobre as entidades de representação estudantil, a partir de então tuteladas e chanceladas pelo governo e universidades. Na prática, a União Nacional dos Estudantes, as uniões estaduais e os diretórios centrais tal como estavam configurados, haviam sido colocados na ilegalidade. No mês seguinte, em dezembro de 1964, o Ipês - que junto ao IBAD conformava, segundo René Armand Dreifuss, um complexo agremiador da elite orgânica para defender seus interesses de classe e servir como articulador ideológico de ações favoráveis à intervenção militar<sup>187</sup> - organizou o Simpósio sobre a Reforma da Educação.

<sup>186</sup> Em frente ao microfone, o general Humberto de Alencar Castello Branco; à sua esquerda, Luís Viana Filho, chefe do Gabinete Civil da Presidência, e à direita o ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda.

<sup>187</sup> DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 71.

Em 1965, durante o VI Fórum de Reitores realizado em Fortaleza, a ideia de fundar uma entidade para congregar os reitores teve boa acolhida, segundo Cunha<sup>188</sup>. Como resultado, foi designada uma comissão de cinco reitores para estudar a sua criação, que se tornou oficial somente ao fim do VII Fórum, realizado no Rio de Janeiro em abril de 1966, com participação dos dirigentes de 25 universidades públicas e privadas<sup>189</sup>. Contudo, para Fávero, o CRUB não deveria confundir-se com o Fórum de Reitores, pois atuaria como um conselho externo aos “cânones do serviço público”<sup>190</sup>. O órgão foi oficialmente criado em 29 de abril de 1966 e reconhecido como entidade de utilidade pública em 31 de julho de 1972, por meio do Decreto nº 70.094, da Presidência da República<sup>191</sup>. Assim, apesar da primeira proposta de criação de uma conferência de reitores e universidades ter surgido do grupo de consultores estadunidenses que conformaram o *Higher Education Team* da USAID, ela tomou forma e transformou-se no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras seguindo o figurino do Plano Atcon. O objetivo da entidade seria o de “promover o estudo e a solução dos problemas relativos ao desenvolvimento do ensino superior” através da congregação de reitores, “com isso, imaginava-se evitar o envolvimento da burocracia das universidades, principalmente as federais, e o do MEC, que as controlava”<sup>192</sup>. Isto é, um instrumento prático e ideológico da modernização reacionária das universidades sob o molde empresarial, que deveria coordenar e executar acordos no âmbito do ensino superior.

Não é surpreendente o fato de que o sujeito convidado a estruturar e organizar o CRUB<sup>193</sup>, como também ser seu primeiro secretário executivo tenha sido, justamente, Atcon. O primeiro presidente da entidade fora o reitor da Universidade Federal da Bahia, Miguel Calmon, e o segundo, tendo assumido a presidência já em 1967, em virtude do falecimento de Calmon, o reitor João David Ferreira Lima, da Universidade Federal de Santa Catarina que, recordamos, havia chamado atenção de Atcon pelo “exemplar modelo administrativo” implementado em sua universidade, como se pode ver nos seguintes trechos do relatório publicado pelo MEC:

Líder deste movimento é o atual Reitor que, desde a criação da Universidade, se tem empenhado na transformação de atitudes superadas da comunidade e do corpo

---

<sup>188</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 202.

<sup>189</sup> Id. Ibid.

<sup>190</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 33.

<sup>191</sup> Ibid., p. 34.

<sup>192</sup> CUNHA, op. cit., p. 203.

<sup>193</sup> FÁVERO, op. cit., p. 34.

docente que dela faz parte integral. Apesar de ser produto da Faculdade de Direito, Diretor desta antes de chegar à Reitoria, e de haver ocupado cargos administrativos no Governo Estadual, ele tem demonstrado uma invulgar sensibilidade frente à problemática geral, ideias avançadas sobre os fins que deveriam ser colimados, e atitudes progressistas, que têm servido bem à recém-criada universidade<sup>194</sup>.

O tema da modernização da administração universitária era chave para a recém-criada entidade, e apareceria igualmente nos convênios entre o MEC e a USAID firmados após a criação do conselho, que seria encarregado, pelo ministro da Educação, como o executor das medidas previstas. Para Cunha, graças ao dinamismo de Rudolph Atcon e seus sucessores na diretoria da entidade, o CRUB desempenhou um papel fundamental como mediador entre o MEC, a USAID e a Universidade de Houston, no Texas, com a qual foram firmados acordos de cooperação técnica que incluíam a vinda de consultores e a visita de reitores e administradores universitários brasileiros às instituições de ensino superior dos Estados Unidos, para observar como funcionavam aqueles modelos<sup>195</sup>. Fávero recorda que a escolha da Universidade de Houston para fornecer assistência técnica às universidades através do CRUB não foi casual, pois Rudolph Atcon era professor naquela universidade<sup>196</sup>. Além disso, o reitor da UFSC João David Ferreira Lima, quando era presidente do CRUB, esteve a convite do Departamento de Estado dos Estados Unidos, nas universidades de Washington, Boston, San Francisco, Los Angeles, Phoenix, Houston, New York e Miami<sup>197</sup>.

Apesar dos esforços empreendidos por Atcon, CRUB, Ipês e a EAPES, a reforma universitária implementada nacionalmente a partir da Lei nº 5.540/1968, não resultou na cópia fiel da estrutura das universidades dos EUA, mas alguns destes órgãos tiveram importante papel para garantir a sua execução. O CRUB, por exemplo, atuou como um mecanismo para convencimento dos reitores recalcitrantes e como gerenciador de alguns dos projetos que visavam as áreas administrativas após 1968<sup>198</sup>. Em síntese, o que se processou no país foi uma espécie de “reforma consentida”<sup>199</sup>, que logrou, com assessoria técnica da USAID, de Atcon e de setores acadêmicos, empresariais e militares, atrelar as transformações da universidade ao projeto de “modernização” de cima para baixo, preconizado pelos Estados Unidos, segmentos

<sup>194</sup> ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Superior, 1966. p. 67.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 294.

<sup>196</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 34.

<sup>197</sup> Ver em: João David Ferreira Lima – Dossiê, 1969. Fundo: Serviço Nacional de Informações – BR DFANBSB V8.MIC, GNC.NNN. 82003117 (Arquivo Nacional, Brasil). p. 17.

<sup>198</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 78.

<sup>199</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 208.

militares e frações burguesas locais<sup>200</sup>.

---

<sup>200</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 157.

#### 4. CAPÍTULO 3 - OPERAÇÃO LIMPEZA E A NACIONALIZAÇÃO DO MODELO HETERONÔMICO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA CONSENTIDA

Neste capítulo, utilizamos a categoria de “heteronomia” – ou dependência – para analisar o processo de transformação do ensino superior que, apesar de já estar ocorrendo desde meados da década de 1940, toma contornos mais vastos e decisivos para o direcionamento da produção de conhecimento, ciência e tecnologia, bem como para a organização do ensino superior no país. Tendo como base a obra de Florestan Fernandes e o trabalho de Miriam Limoeiro Cardoso, o professor e pesquisador Roberto Leher, em seu livro *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente* (2018), avalia que no contexto de afirmação do capitalismo dependente, “compreendido como uma especificidade do capitalismo em sua fase monopolista”, o problema da heteronomia na universidade brasileira “não mais decorre da falta de dinamismo interno da *intelligentsia* local ou da debilidade das instituições educacionais, frutos do passado colonial”<sup>1</sup>, mas é condição da forma particular com que transcorre o desenvolvimento dependente do capitalismo monopolista. Isto significa que, nessa formulação assumida por Fernandes com maior clareza após 1965, o combate à heteronomia e, naquele momento, também à ditadura, passava necessariamente pela luta “contra a ordem”. Indo na contramão dos ideólogos do desenvolvimentismo, o sociólogo compreendera que, não somente havia uma aliança ideológica, política e econômica entre as subordinadas e dependentes classes dominantes nativas e o imperialismo estrangeiro, como o desenvolvimento autônomo e a luta pela democratização e universalização da educação deveria situar-se no interior da luta pela revolução social. Ou seja, as necessárias reformas democráticas, no interior das quais situa-se a luta pela transformação orgânica da universidade (de dentro para fora), somente revestem-se de viabilidade, e da profundidade e amplitude necessárias, quando passam de “reformas dentro da ordem” para “reformas contra a ordem burguesa”, portanto, anti-imperialistas e antimonopolistas.

Uma sociedade capitalista que não realiza nenhum tipo de reforma agrária e na qual a revolução urbana se confunde ou com a inchação, ou com a metropolização segmentada, terá de estar em débito com a revolução demográfica, com a revolução nacional e com a revolução democrática. Essas transformações são concomitantes e se regulam pelo grau de diferenciação interna do sistema de produção propriamente

---

<sup>1</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 127.

dito. Pode-se dizer o que se quiser a respeito de tais sociedades capitalistas: “Nações-proletárias” ou “Nações de lumpen-burguesias” – a verdade é que elas possuem um enorme espaço interno para as *revoluções dentro da ordem*. Transformações, que foram desencadeadas em outras sociedades capitalistas *avançadas* (“clássicas” ou “atípicas”) a partir de iniciativas das classes altas ou das classes médias burguesas, nelas terão de transcorrer a partir de iniciativas das classes despossuídas e trabalhadoras: os condenados da terra tem o que fazer e, se eles não fazem, a história estaciona (isto é, o capitalismo não gera dividendos que interessem e aproveitem à Nação como um todo). Lembremos de 1964: a revolução democrática é subitamente convertida numa “revolução antidemocrática”.<sup>2</sup>

Assim, este capítulo tem o objetivo de compreender algo que à primeira vista pode parecer paradoxal: como a transformação e expansão do sistema universitário durante a ditadura militar podem ter contribuído para o aprofundamento da dependência tecnológica, científica, cultural e acadêmica? Afinal, em uma análise meramente empirista, as transformações na educação superior posteriores ao golpe de 1964 aparentam haver promovido positivamente o estabelecimento e expansão da pós-graduação<sup>3</sup> e das bases para a pesquisa e produção de ciência e tecnologia. Entretanto, veremos nas próximas páginas como se estabeleceram os nexos entre a expansão da pesquisa e do ensino e a “modernização conservadora” com forte conteúdo imperialista; questão chave para compreender o problema da heteronomia no interior do sistema educacional brasileiro de nível superior.

#### **4.1 A comunidade universitária no início dos anos de chumbo**

A lei de reforma universitária veio em 1968 após quatro intensos anos de intervenções e políticas de cunho repressivo sobre as universidades brasileiras. Não podemos inferir se a política dos militares para o ensino superior teria sido bem sucedida se não houvesse sido precedida por uma ampla operação de repressão e censura em diversas frentes nos meios universitários. Mas, partimos da suposição de que uma tenha contribuído para o relativo sucesso da outra. Afinal, não à toa as universidades foram alvo de grande atenção dos agentes de segurança e sujeitas a diversos tipos de experimentações de controle e mecanismos de inteligência contrainsurgente. Esta primeira parte do capítulo terá a função de apresentar um panorama da chamada “Operação Limpeza” realizada nas universidades logo de imediato ao golpe que, segundo Motta, “foi utilizada por agentes do Estado e seus apoiadores para expressar a determinação de afastar do cenário público os adversários recém derrotados –

<sup>2</sup> FERNANDES, Florestan. *O que é revolução*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984. p. 10-11.

<sup>3</sup> Segundo Motta, o CNPq financiou 553 bolsas de pós-graduação em 1963, passando para 777 em 1965 e 1309 em 1967. A Capes apresentou uma tendência semelhante de crescimento: as bolsas passaram de 334 em 1964 para 1493 em 1966. Cf. MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 81.

comunistas, socialistas, trabalhistas e nacionalistas de esquerda, entre outros”<sup>4</sup>. Assim, optamos por apresentar inicialmente as principais ações da repressão do Estado nos meios universitários, os quais, quatro anos depois, seriam reconfigurados pela reforma universitária implementada pelo turbulento e desorganizado Ministério da Educação.

Com a edição do Ato Institucional nº 1 (AI-1) em 9 de abril de 1964, além da possibilidade de suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos e a cassação de mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, ordenava-se a suspensão das garantias de estabilidade e vitaliciedade de servidores públicos por seis meses e a abertura de investigações sumárias contra os titulares destas garantias. Estes servidores poderiam ser demitidos, dispensados, aposentados, transferidos, reformados ou postos em disponibilidade caso houvessem atentado contra a segurança nacional, o “regime democrático” e a probidade da administração pública<sup>5</sup>. Em sequência, no dia 20 de abril de 1964, o ministro da educação Suplicy de Lacerda baixou uma portaria que determinava que os reitores e diretores das universidades e faculdades instaurassem comissões de inquérito ou de sindicância, que atuariam simultaneamente aos Inquéritos Policiais Militares (IPMs), para dar cumprimento ao AI-1, com um prazo de 30 dias improrrogáveis para seu cumprimento<sup>6</sup>.

Portanto, quase que de imediato, as administrações centrais das universidades criaram estas comissões para investigar servidores que pudessem ser enquadrados pelas prerrogativas do Ato Institucional. Para Cunha, “por medo, vingança, inveja ou interesses pessoais, a delação passou a fazer parte da vida da universidade, misturando-se com as práticas acadêmicas”<sup>7</sup>. O impacto foi grande pois os processos de expurgo, mal definidos pela portaria ministerial, não respeitavam o direito de defesa dos acusados, que eram afastados ou exonerados de seus cargos a partir da mera presunção de subversão ou corrupção<sup>8</sup>. Segundo dados apresentados pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), a partir de inventário produzido por Marcus Figueiredo e citado por José Murilo de Carvalho, entre 1964 e 1973, os números chegam a:

1) foram punidas, com perda de direitos políticos, cassação de mandato,

<sup>4</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 25.

<sup>5</sup> BRASIL. Ato Institucional nº 1, de 09 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm)> . Acesso em: 25 ago. 2022.

<sup>6</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 51.

<sup>7</sup> Ibid., p. 52.

<sup>8</sup> MOTTA, op. cit., p. 55.



aposentadoria e demissão, 4.841 pessoas; 2) o AI-1 atingiu, isoladamente, 2.990 pessoas, ou seja, 62% dos punidos entre 1964 e 1973; 3) foram cassados os mandatos de 513 senadores, deputados e vereadores; 4) perderam os direitos políticos 35 dirigentes sindicais; 5) foram aposentados ou demitidos 3.783 funcionários públicos, dentre os quais 72 professores universitários e 61 pesquisadores científicos; 6) foram expulsos ao todo 1.313 militares, entre os quais 43 generais, 240 coronéis, tenentes-coronéis e majores, 292 capitães e tenentes, 708 suboficiais e sargentos, trinta soldados e marinheiros; 7) nas polícias militar e civil, foram 206 os punidos; 8) foram feitas 536 intervenções (durante o período entre 1964 e 1970) em organizações operárias, sendo 483 em sindicatos, 49 em federações e quatro em confederações.<sup>9</sup>

Simultaneamente, desde as primeiras horas do golpe, perseguições e ações repressivas coordenadas ou não pelo Estado atingiram centenas de indivíduos, entidades e organizações políticas e sindicais, principalmente o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a UNE, as Ligas Camponesas e organizações católicas de base como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP)<sup>10</sup>, às quais acrescentamos o Partido Comunista Brasileiro e a União da Juventude Comunista (UJC). Segundo dados colhidos por Motta em documentos da embaixada dos Estados Unidos, estima-se que entre 20 a 30 mil pessoas foram detidas no momento do golpe, das quais aproximadamente mil a 3 mil permaneciam encarceradas em maio<sup>11</sup>. Além das universidades, outras instituições de pesquisa foram atingidas frontalmente, como o Iseb, à época dirigido por Álvaro Vieira Pinto e extinto após operação policial que destruiu suas instalações, o Instituto de Manguinhos (atual Fundação Oswaldo Cruz) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)<sup>12</sup>.

Embora um número significativo de intelectuais, entre pesquisadores e professores universitários, tenha sido detido nos primeiros dias, os estudantes e suas entidades foram também ampla e duramente perseguidos; como é o caso do episódio do atentado à sede da UNE no Rio de Janeiro, no dia 1º de abril de 1964<sup>13</sup>. De acordo com Motta, o número de estudantes detidos foi consideravelmente superior ao de professores; e suas entidades não foram alvo somente de atentados violentos, mas de intervenções, por meio da nomeação de estudantes alinhados aos golpistas para a diretoria dos DCEs e Diretórios Acadêmicos (DAs)<sup>14</sup>. Ataques e invasões de órgãos de segurança do Estado foram realizados também nas universidades, muitas vezes com auxílio de membros do Comando de Caça aos Comunistas

<sup>9</sup> CARVALHO, 2002, p. 164-165 apud BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório / Comissão Nacional da Verdade*. Brasília: CNV, 2014. p. 101, grifos nossos.

<sup>10</sup> BRASIL. Comissão Nacional da Verdade, op.cit., p. 98.

<sup>11</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 26.

<sup>12</sup> Ibid., p. 59-60.

<sup>13</sup> Populares invadem e incendeiam o edifício da UNE. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 02 abr. 1964. p. 4. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/-/19640402-27283-nac-0004-999-4-not/busca/-UNE>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

<sup>14</sup> MOTTA, op. cit., p. 30.

(CCC), como foi o caso da dramática invasão da UnB, ocupada por tropas da Polícia Militar e do Exército<sup>15</sup>.

Os expurgos nos meios universitários ocorreram em meio a tensões e disputas entre setores ideológica e politicamente distintos, isto é, aqueles que apoiavam (ou, pelo menos, não condenavam) o golpe e a cassação e perseguição de seus pares, muitas vezes contribuindo com os inquêritos e a coleta de informações para as forças de segurança; e aqueles identificados com o campo progressista ou à esquerda que se opunham ao golpe e às medidas repressivas. Estes últimos, quando ocupantes de cargos de maior poder na hierarquia universitária, foram sumariamente afastados pois opunham obstáculos aos expurgos estudantis e docentes. Das 25 universidades públicas existentes à época, Motta levantou um número de pelo menos seis casos de reitores afastados diretamente pelo comando da ditadura: Anísio Teixeira na UnB<sup>16</sup>, que foi substituído por Zeferino Vaz; Mário Moacyr Porto, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), substituído por Guilaro Martins Alves; Eliseu Paglioli na reitoria Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), assumida em seguida por José Carlos Milano; Ydérzio Luiz Vianna, na Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ), preso e substituído por Frederico Pimentel Gomes; Manuel Xavier Paes Barreto Filho na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o reitor Colemar Natal e Silva na Universidade de Goiás (UFG). Além de um caso de tentativa frustrada que foi o da Universidade de Minas Gerais (UMG), cujo reitor era Aluísio Pimenta. Outras situações, como na Universidade do Recife, indicam o afastamento de reitores por renúncia própria após fortes pressões provenientes das forças de segurança ou de políticos locais alinhados aos militares no poder<sup>17</sup>.

Há, ainda, uma outra faceta do impacto da repressão sobre as universidades: o caso de professores perseguidos, presos e, em alguns casos, aposentados compulsoriamente e exilados forçosa ou voluntariamente, que jamais retornariam à docência universitária. A “fuga de cérebros” foi algo que chamou atenção dos próprios militares, dos diretores da USAID e dos funcionários de comando das embaixadas dos Estados Unidos no Brasil. Grandes intelectuais estavam no exterior e havia uma falta de quadros em distintas áreas, o que prejudicava não só a implementação de projetos no país, como a imagem do Brasil internacionalmente.

Com o passar dos meses, a forte onda repressiva sobre as instituições de ensino foi

---

<sup>15</sup> Sobre este caso, ver: MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 31.

<sup>16</sup> Sobre este caso, ver: *Ibid.*, p. 39

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 38.

cedendo e essa brecha permitiu, além do retorno de alguns dos professores que haviam partido ao exterior, o surgimento de movimentações de resistência às arbitrariedades do governo dos militares. Nesse contexto, em fins de 1964 foi promulgada a lei nº 4.464, mais conhecida como Lei Suplicy, em alusão ao ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda. Mesmo com parte dos professores de esquerda ou progressistas expurgada ou fora do país, o movimento estudantil continuava a ser um problema para os militares; considerando que a formação política e ideológica dos estudantes não advinha somente do contato com os docentes, mas sobretudo do trabalho militante de jovens membros de organizações políticas de esquerda. A Lei Suplicy surgia, então, como uma tentativa de minar a capacidade organizativa do movimento estudantil através do controle de suas entidades representativas sem extingui-las por completo, mas controlando-as por cima<sup>18</sup>.

Para Cunha, a Lei Suplicy “foi o primeiro momento da luta contra a organização do movimento estudantil em seu próprio campo”<sup>19</sup>, pois determinava quais seriam as entidades e como estas se organizariam internamente, restringindo a liberdade estudantil e proibindo “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar as ausências coletivas aos trabalhos escolares”<sup>20</sup>. Entretanto, a ascensão do movimento estudantil no início de 1967 levou o Ministério da Educação, na figura do ministro Raymundo Moniz de Aragão, a baixar um decreto ainda mais pernicioso: o Decreto Aragão<sup>21</sup>, como ficou conhecido, foi responsável pela extinção das entidades de nível estadual (UEEs) e, no lugar do Diretório Nacional de Estudantes que a Lei Suplicy havia criado para substituir a UNE, instituiu uma Conferência Nacional do Estudante Universitário (convocada e controlada pelo MEC) que, segundo Cunha, não chegou a se reunir<sup>22</sup>.

Contrariamente ao que pretendiam os militares, a luta estudantil que já vinha ganhando força após as manifestações desfavoráveis à Lei Suplicy, tornou-se ainda mais ativa após a publicação do Decreto Aragão. Embora extinta, a UNE mantinha-se organizada clandestinamente, assim como as Uniões Estaduais de Estudantes e os nomeados “diretórios

<sup>18</sup> Suplicy dá regulamento à representação estudantil. *Jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 09 dez. 1964. p. 5. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19641209-27497-nac-0005-999-5-not/busca/estudantil>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

<sup>19</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 58.

<sup>20</sup> BRASIL. Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

<sup>21</sup> Id. Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/-fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-228-28-fevereiro-1967-376022-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

<sup>22</sup> CUNHA, op. cit., p. 60.

livres”, entidades não reconhecidas oficialmente pela congregação universitária ou o MEC. Em junho de 1967, uma notícia publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo* demonstra com clareza como as tentativas de desorganização política do movimento estudantil pelos militares não encontravam eco na realidade; os estudantes organizavam-se em suas entidades de representação a despeito dos intentos golpistas de cercear e reprimir a liberdade juvenil:

A União Nacional dos Estudantes confirmou ontem sua decisão de promover, em São Paulo, o seu 29º Congresso Nacional. O encontro, que deverá reunir estudantes de todo o País, terá lugar no Conjunto Residencial da Cidade Universitária e será realizado nos dias 2, 3 e 4 de agosto.

Embora a atual legislação tenha colocado a UNE à margem da lei, a diretoria da entidade divulgou comunicado afirmando que exigirá “a realização do Congresso publicamente, sem repressão policial”. A escolha de São Paulo foi feita, no mês passado, numa reunião da qual participaram presidentes de UEEs e DCEs.

O 28º Congresso da UNE foi realizado em Belo Horizonte, em conventos franciscanos e dominicanos com forte repressão policial, tendo assinalado o início de uma crise estudantil que permaneceu por mais de dois meses com reflexos em todo o País. Desta vez, os estudantes esperam não encontrar resistência policial ao seu movimento, baseados nas últimas atitudes do governo, contrárias ao emprego da força.<sup>23</sup>

Um aspecto relevante levantado por Cunha diz respeito a que o movimento estudantil não foi somente objeto de “contenção”. Isto é, ao mesmo tempo em que os estudantes e suas entidades foram alvo de duras manobras para restringir sua liberdade política e organizativa - bem como sua representação perante os centros de ensino, a sociedade e a política da ditadura -, o governo e as gestões universitárias ideológica e politicamente alinhadas com os militares lograram, de alguma forma, canalizar parte das “demandas de participação política, de crítica ao subdesenvolvimento e ao imperialismo, de superação pela prática das insuficiências dos currículos escolares, para objetivos que reforçassem a ordem social e o próprio regime”<sup>24</sup>. Há, ainda, um outro elemento que pode contribuir para explicar em parte o fracasso da resistência à modernização conservadora: a questão, destacada por Florestan Fernandes, de que o movimento estudantil reformista não contava com a participação dos setores mais politizados da classe trabalhadora. Ou seja, carecia de uma estratégia capaz de favorecer o salto entre uma luta que se inicia no interior da ordem e que possui desdobramentos contrários a ordem capitalista; a partir da mediação e interação entre bandeiras e táticas imediatas ligadas às demandas estudantis, e um horizonte de transformação revolucionária perseguido

<sup>23</sup> UNE prepara o Congresso. *Jornal O estado de S. Paulo*, 17 abr. 1967. p. 9. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19670617-28274-nac-0009-999-9-not/busca/decreto+Arag%C3%A3o>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

<sup>24</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 62.

conscientemente. Este ponto é crucial para o desenvolvimento da hipótese que levantamos neste trabalho: embora submergida em desgastes que se intensificaram após 1968, a ditadura militar e seus próceres foram relativamente bem sucedidos no projeto de modernização conservadora, reacionária e privatizante da universidade brasileira. Este, talvez, o maior logro dos militares e das agências imperialistas no meio educacional, embora nem tudo tenha saído como desejado.

#### ***4.1.1 Comissão Meira Mattos: os generais no controle da reforma***

Com a intensificação de greves, passeatas e assembleias estudantis no ano de 1967, relacionadas tanto aos acordos MEC-USAID quanto à crise dos excedentes, a falta de vagas no ensino superior e a repressão ao movimento estudantil e suas entidades representativas, o governo Costa e Silva instituiu mais uma medida com vistas a “solucionar” a crise, que também contribuía para o desgaste da ditadura. Os militares da Escola do Comando e Estado Maior do Exército (ECEME) em conjunto com a Universidade do Estado da Guanabara haviam, entre 19 de outubro a 11 de novembro de 1966, promovido um Seminário de Educação e Segurança Nacional, que teve como resultado mais concreto a formulação da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)<sup>25</sup> e do embrião do Projeto Rondon<sup>26</sup>. Entretanto, para Cunha, à medida em que a crise político-econômica do país se aprofundava, inclusive com a ocorrência de importantes greves operárias em Contagem e Osasco, “os militares passaram dos seminários, onde se trocam ideias e se fazem recomendações, para a ação direta de intervenção”, ou seja, “deixaram de perguntar o que a universidade *podia* fazer pela segurança nacional para dizer como aquela havia se transformado num problema para esta, o qual lhes cumpria resolver”<sup>27</sup>. Assim, a partir do decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, foi criada uma comissão especial no âmbito do MEC, conhecida como Comissão

---

<sup>25</sup> A disciplina EPB foi o desdobramento para o ensino superior da instituição da Educação Moral e Cívica (EMC) pelo decreto-lei nº 869/1969, que também criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), cuja função era fiscalizar e assessorar a implementação da EMC pelo MEC. A concepção que presidiu a criação da disciplina de EPB pelos militares residia na formação do alunado para os imperativos morais e ideológicos do regime, calcado em “valores” cristãos, reacionários, anti-comunistas, chauvinistas e inspirados na Doutrina de Segurança Nacional, como tentativa de afastá-los da militância política e estudantil.

<sup>26</sup> O projeto Rondon consistiu em um programa de extensão universitária desenvolvido por universidades em parceria com o exército brasileiro, que levava grupos de estudantes à regiões com baixa penetração do Estado, como a região amazônica, para promover ações que contribuíssem com o desenvolvimento local sob o lema “integrar para não entregar”. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 86-88.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 88.

Meira Mattos<sup>28</sup>, em alusão ao nome de seu presidente e membro do corpo permanente da Escola Superior de Guerra (ESG), para:

- a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado.<sup>29</sup>

A própria conformação desta comissão, presidida por um coronel membro da ESG e composta também pelo coronel-aviador Valdir de Vasconcelos, da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional (CSN), dava a tônica do controle militar sobre a educação brasileira; crítica refutada pelo ministro da educação Tarso Dutra em entrevista ao *Jornal do Brasil* no dia 4 de janeiro de 1968<sup>30</sup>. Na opinião de Motta, cada vez mais a reforma universitária era identificada pelos militares como um imperativo para aplacar o desafio imposto à segurança nacional: “modernizando as instituições, criando condições de trabalho adequadas e perspectivas de carreira, abrindo mais vagas para aliviar o descontentamento dos excedentes, talvez assim eles ganhassem alguns pontos no *front* político”<sup>31</sup>. A notável inoperância do MEC, que preocupava os altos comandos do Exército, e o papel que a educação poderia cumprir para o objetivo de “desenvolvimento com segurança” adotado pelos militares, conferiram o impulso necessário para que participassem ativamente das formulações para a reforma universitária<sup>32</sup>.

Em suas pesquisas nos Estados Unidos, Motta teve acesso a um documento que relata uma conversa entre o segundo secretário da embaixada dos Estados Unidos no Brasil e o vice-diretor do *Bureau* de Inteligência do Departamento de Estado dos EUA com o general Golbery do Couto e Silva, chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) e posteriormente ministro do Tribunal de Contas da União. O diálogo, que ocorreu nas dependências do SNI

<sup>28</sup> Pelo decreto, seus membros eram: o Coronel Carlos de Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, o professor Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar do MEC, o professor Affonso Carlos Agapito de Veiga, e o promotor e Coronel-Aviador Valdir de Vasconcelos, da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, sob a presidência do primeiro.

<sup>29</sup> BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

<sup>30</sup> Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991. p. 37.

<sup>31</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 102, grifos nossos.

<sup>32</sup> Id. *Ibid.*

em Brasília em agosto de 1966 e foi registrado por diplomatas estadunidenses, expressa de forma sintética a cooptação intelectual dos docentes e o cerceamento do movimento estudantil pretendido pelos militares:

Na amena conversa – quase um monólogo, segundo o registro norte-americano – foram abordados vários assuntos, com destaque para o desafio estudantil, que Golbery descreveu como o pior fracasso do governo. Em sua visão, o problema maior era que as universidades não absorviam as energias dos jovens, pois as atividades acadêmicas eram precárias, com professores pouco presentes. Por isso, era necessário dar aos professores regime integral, a fim de que permanecessem nas universidades e atraíssem estudantes para seu trabalho, mantendo-os ocupados nos laboratórios e demais atividades. Golbery disse que isso estava em estudo e já em implantação na Universidade Federal do Ceará (UFC), mas havia resistência entre alguns professores influentes. Arrematou a conversa falando que a reorientação das universidades seria uma batalha longa que demandaria continuidade das políticas “revolucionárias”.<sup>33</sup>

A comissão durou até 8 de abril de 1968 e funcionou nas instalações da Capes, no Rio de Janeiro. Seu relatório final chegou a ser publicado pelo jornal *Correio da Manhã*, em 25 de agosto de 1968<sup>34</sup>. Para Cunha, chama atenção no documento a tentativa de “agilizar a burocracia, de modo que eliminasse razões imediatas para o movimento de estudantes e professores”<sup>35</sup>. Nesse aspecto, uma das tarefas mais urgentes identificadas seria a liberação das verbas concedidas para a matrícula dos excedentes, que estavam retidas pelo Ministério da Fazenda<sup>36</sup>.

Em síntese, as recomendações da comissão englobam aquilo que os próprios membros denominaram “pontos críticos do sistema educacional que interferem direta ou indiretamente com as aspirações da juventude estudantil”<sup>37</sup>. Isto é, a adoção de um critério uniforme e global para cobrança de anuidades escolares para os estabelecimentos oficiais de ensino; fechamento ou recuperação (no sentido de garantir a retomada da administração pelo governo) do Restaurante Central dos Estudantes (“Calabouço”), gerido pelas entidades estudantis; controle do movimento estudantil, “entendido como foco de agitação e de subversão à ordem estabelecida”<sup>38</sup>; solução do problema dos excedentes por meio de alternativas paliativas (ampliação imediata de vagas e organização de novos vestibulares para

<sup>33</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 102.

<sup>34</sup> Relatório Meira Mattos mostra situação do ensino universitário. *Correio da manhã*, 25 ago. 1968. p. 1-12. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#)>. Acesso em: 25 ago. 2022.

<sup>35</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 89.

<sup>36</sup> Id. Ibid.

<sup>37</sup> Relatório..., op. cit.

<sup>38</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41.

o ano em curso) e medidas “efetivas” (aplicação de uma nova e radical política de reforma universitária e integração da universidade ao desenvolvimento econômico); crítica à estrutura ineficiente e pouco dinâmica do MEC e aos excessivos poderes do Conselho Federal de Educação; e fortalecimento do princípio de autoridade nas universidades e escolas isoladas<sup>39</sup>.

Sobre este último ponto, Fávero recorda que “preocupada em reconduzir as instituições de ensino superior ao regime da ordem e acabar com a subversão e agitação no meio universitário”, a comissão apresentou dois projetos de decreto. Para Cunha, “a correção desse ‘clima de falência de autoridade’ não viria da alteração da LDB, o que seria inviável à época, pois contaria com a oposição do Congresso Nacional”<sup>40</sup>. Viria, portanto, dos dois decretos propostos. O primeiro, daria ao presidente da República a prerrogativa de nomear e demitir reitores e diretores independentemente da lista tríplice. O segundo, investiria reitores e diretores “de inteira responsabilidade disciplinar sobre os corpos docentes e discentes”<sup>41</sup>. Para Fávero,

As minutas de decretos mostram, de forma evidente, como é refutado o princípio de autonomia universitária; a Comissão Especial insiste em manter as instituições de ensino superior sobre o controle do Executivo e coloca como prerrogativa exclusiva do presidente da República decidir sobre a nomeação de reitores e diretores de unidades, sem nem mesmo ouvir os colegiados das universidades.<sup>42</sup>

O relatório da comissão especial tem uma tônica geral de fortalecimento e centralização da autoridade do poder Executivo que, para eles, havia sido “minada” desde a “ampla” autonomia administrativa e disciplinar conferida às universidades pela LDB de 1961. Além disso, a liberdade de cátedra seria tomada “em sentido equívoco”<sup>43</sup>, pois “jamais implicou a ‘licença’ ou o ‘privilégio’; licença para o abuso da cátedra (tão nefasto como a coação) ou ‘privilégio’ que a isentasse do dever que a todos incumbe de respeitar outros princípios legais, cuja violação acarreta a repressão penal”<sup>44</sup>.

Não há legalmente margem para a transgressão deste dever, ficando pois a liberdade de cátedra vinculada à liberdade de ensinar a matéria segundo os conhecimentos e as opiniões que o professor houver indicado no seu plano de trabalho, com a aprovação

<sup>39</sup> Relatório Meira Mattos mostra situação do ensino universitário. *Correio da manhã*, 25 ago. 1968. p. 1-12. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#)>. Acesso em: 25 ago. 2022.

<sup>40</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 92.

<sup>41</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 42-43.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>44</sup> Relatório Meira Mattos..., op. cit., p. 5.



do órgão supervisor acima mencionado, constituindo *ipso facto* falta funcional, disciplinarmente punível, a utilização da cátedra para infringir as disposições legais, no referente à ordem social e às bases democráticas (art. 151 da Constituição). [...] Em resumo: a liberdade de cátedra constitui subjetivamente o direito e objetivamente a função de ensinar fora e acima das doutrinas não aceitas pelo mestre, porém prévia, honrada e claramente expostas no programa de aulas reputado e idôneo e portanto obrigatório pelos colegiados respectivos, e nunca a possibilidade de transformá-la num status de exceção, que dê ao professor a condição singular de impunemente violar a lei perante a qual todos são iguais.<sup>45</sup>

A comissão tece algumas sugestões que já haviam sido contempladas de algum modo tanto pelos decretos-leis 53/1966 e 252/1967 quanto pelo Relatório Atcon e pela USAID, mas que foram também posteriormente incluídas na lei básica da reforma universitária de 1968, entre elas: a generalização do vestibular unificado para cada campo do conhecimento; a organização dos departamentos como “pedra angular da reforma universitária” e da carreira docente; a implementação do ciclo básico comum, após o qual os estudantes passariam aos cursos profissionalizantes; a adoção do sistema de créditos; e a ampliação da pós-graduação<sup>46</sup>. Para Cunha, a adoção do regime de créditos era a “grande solução” proposta pela comissão, pois permitiria o ingresso de mais de uma turma por ano, além de aumentar a produtividade docente e o aproveitamento de recursos existentes<sup>47</sup>.

Além de propor o fim da gratuidade do ensino superior público, a comissão advogava em favor da abertura de novos canais de financiamento para a expansão do ensino – e, conseqüentemente, a solução do problema das vagas. A proposta era, então, a criação de um Banco Nacional de Educação, capaz de captar recursos privados nacionais e estrangeiros para suplementar o orçamento governamental<sup>48</sup>. Na mesma toada privatizante, a comissão propunha a articulação de uma política de incentivo voltada ao trinômio Estado-Universidade-Empresa, dando grande ênfase à pós-graduação como elo entre estes setores e aprimoramento da associação entre capital, ensino e pesquisa<sup>49</sup>. Aqui, fica evidente a preocupação da comissão, em consonância com os ideólogos da ordem, em propor medidas que vinculassem a produção de conhecimento e tecnologia nas universidades às necessidades econômicas do capital privado. Nesse sentido, Demerval Saviani aponta que as reformas do ensino

<sup>45</sup> Relatório Meira Mattos mostra situação do ensino universitário. *Correio da manhã*, 25 ago. 1968. p. 5. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#)>. Acesso em: 25 ago. 2022.

<sup>46</sup> Divulgado o relatório Meira Mattos. *Jornal O Estado de S. Paulo*, 23 ago. 1968. p. 6. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/-/19680823-28641-nac-0006-999-6-not/busca/Meira+comissao>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

<sup>47</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 95.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>49</sup> *Id.* *Ibid.*

encampadas pela ditadura militar, que absorveram parte das recomendações da comissão, tinham como orientações gerais “a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional”<sup>50</sup>.

Tendo analisado as propostas de Atcon ou mesmo dos consultores estadunidenses que desembarcaram no Brasil a serviço da USAID, poucas das sugestões da comissão Meira Mattos parecem novidades. A universidade seria, de um lado, reformada para conter a livre organização e expressão política do movimento estudantil e docente e, de outro, para organizar a produção para que fosse cada vez menos apropriada publicamente em benefício da coletividade. Como relembra Fávero,

Não se pode esquecer que o final da década de 60 foi marcado pelo início do “milagre econômico”, e a política do governo para o conjunto da sociedade brasileira se concentrou em dois eixos: extrema centralização do poder Executivo e alinhamento ímpar com os interesses econômicos internacionais. Os últimos anos de 60 caracterizaram-se também por grande fechamento político, culminando com a proclamação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968.<sup>51</sup>

A educação como plataforma para o desenvolvimento, cerceada pelo poder Executivo, passava, desde 1964, por severas tentativas de *refuncionalização*, de forma que estivesse profundamente vinculada aos "modernos" imperativos do capital monopolista e do desenvolvimento técnico, social e econômico do país no interior da Doutrina de Segurança Nacional. Para tal, eram necessários o cerceamento do movimento estudantil e o atrelamento de suas entidades ao MEC, aliados à negação da liberdade de cátedra e de um maior controle centralizador do poder Executivo sobre a autonomia universitária e a prerrogativa de que a comunidade elegeisse livremente seus representantes e dirigentes. Outrossim, a "mão pesada" da ditadura militar recai penosamente sobre as universidades em fins de 1968 e início de 1969, período que coincide com o momento de fechamento e recrudescimento do regime, uma espécie de “golpe dentro do golpe”: a promulgação do Ato Institucional nº 5 em 13 de dezembro. O ato institucional, que foi utilizado para condenar uma geração aos horrores da repressão, teve a sua "versão universitária": trata-se do Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, chamado de “o AI-5 das universidades”, a partir do qual o governo determinava quais eram as infrações disciplinares e as punições cabíveis aos professores, estudantes e

<sup>50</sup> SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes.*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008. p. 295.

<sup>51</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

funcionários de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares.

#### **4.2 A criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a Lei nº 5.540**

O movimento popular e estudantil que precedeu o projeto imposto pela ditadura militar surgiu com relativo atraso na região se compararmos com a reforma de 1918 em Córdoba, que inspirou movimentos reformistas em Cuba, Chile, Colômbia, Peru e México. Em compensação, Florestan Fernandes faz uma ressalva com a qual concordamos: aqui, o movimento eclodiu com maior violência e tendências rapidamente desenvolvidas, embora pouco amadurecidas, de negação da ordem existente<sup>52</sup>. Mesmo assim, havia uma compreensão geral, com maior ou menor definição e apropriação por parte dos setores progressistas interessados na reforma universitária, de que a modernização, a diversificação, a abertura equitativa e democrática das instituições superiores às massas pobres, negras e trabalhadoras, a centralidade do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e a adaptação das funções universitárias aos requisitos de um novo tempo histórico eram prementes.

A derrubada da universidade arcaica era "para ontem", mas o golpe que se processou em seguida suplantou a possibilidade de que estes setores organizados pudessem tomar as rédeas do processo reformista. Quem absorveu o impacto e dirigiu a modernização foram os "círculos conservadores" que detinham o controle político: militares e frações da direita e extrema-direita reunidas em complexos orgânicos de classe como o Ipês e o IBAD. Afinal, os riscos da instabilidade social provocada por um vigoroso movimento de massas levavam as classes dominantes a apegar-se a um reacionarismo político, policial-militar e ideológico igualmente forte, capaz de neutralizar os anseios populares e reprimir o povo e a classe trabalhadora ao ponto de retirar-lhes a possibilidade de pressionar as mudanças sociais e institucionais, e o processo de modernização com caráter progressista ou até mesmo revolucionário. De forma sintética, "as 'soluções técnicas' são toleradas e aceitas: ou quando elas parecem ser politicamente 'neutras'; ou quando existem meios para coibir ou neutralizar seus efeitos políticos que produzam impacto negativo sobre o monopólio conservador do poder"<sup>53</sup>.

\* \* \*

---

<sup>52</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 236.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 252.

Nos meses de julho, agosto e setembro de 1968, o Ipês se dedicou à organização do Fórum “A educação que nos convém”, realizado entre 10 de outubro a 14 de novembro do mesmo ano. Para Saviani, “a iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional [...]”<sup>54</sup>. Esse evento adquire especial importância ao debater os antecedentes da reforma universitária, por alguns motivos. Em primeiro lugar, a participação ativa do ex-ministro do Planejamento do governo Castello Branco, Roberto de Oliveira Campos, a quem eram submetidos os temas, sumários das conferências e os participantes convidados<sup>55</sup>. Em segundo lugar, Saviani aponta que entre os onze temas discutidos no Fórum, seis abordaram questões relativas ao ensino superior e sua concepção pedagógica geral – chamada pelo autor de “concepção produtivista de educação” –, articulada pelo empresariado brasileiro com apoio técnico, financeiro e ideológico da USAID, foi incorporada às reformas educativas propostas pela lei da reforma universitária:

Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.<sup>56</sup>

No mesmo período de preparação do Fórum, o governo havia instituído, por meio do decreto nº 62.937, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Diferentemente da Comissão Meira Mattos, no GTRU constavam membros do Ministério da Educação e Cultura e dos ministérios da Fazenda e do Planejamento; por sua vez, o CFE não possuía representantes na Comissão, mas no Grupo de Trabalho haviam dois: Newton Sucupira e Valnir Chagas, que haviam atuado na elaboração dos Decretos-Lei nº 53/1966 e 252/1967<sup>57</sup>. José Carlos Rothen salienta, ainda, que “a influência concedida ao CFE na elaboração da

<sup>54</sup> SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes.*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008. p. 296.

<sup>55</sup> Id. *Ibid.*

<sup>56</sup> Id. *Ibid.*

<sup>57</sup> ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008. p. 460.

proposta da reforma universitária não se resumiu à nomeação de conselheiros como membros do GTRU, mas se estendeu à previsão legal de que o conselho fosse ouvido”<sup>58</sup>. Recordamos que a Comissão Meira Mattos havia considerado em suas recomendações que o excessivo poder destinado ao CFE era uma das causas da contenção da ampliação do número de vagas nas universidades, e que seu poder ultrapassava, inclusive, o do presidente da República. Na opinião de Rothen, embora existam complementaridades entre as resoluções propostas pelas duas comissões quanto à reforma do ensino superior, esses pontos de distinção indicam a possível existência de embates internos quanto ao conteúdo da reforma universitária e aos responsáveis pela crise do ensino superior no país<sup>59</sup>.

Segundo Motta, além dos militares, os técnicos ligados à Secretaria de Planejamento (Seplan) tiveram papel importante para o processo de reforma e, fundamentalmente, para a criação do GTRU; "para esse grupo, a reestruturação das universidades importava menos pela produção de novas tecnologias e mais pela formação de recursos humanos para viabilizar a modernização tanto das instituições privadas quanto do aparelho do Estado."<sup>60</sup> Além disso, ao órgão era atribuído o papel de controle das fontes de investimento em pesquisa e infraestrutura científica, e a elaboração de diagnósticos sobre as questões educacionais que foram utilizados para planejar as inversões no setor. Motta salienta que a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), o CNPq e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) "passaram a ser subordinados ao titular do Planejamento, o que o tornava figura decisiva para qualquer iniciativa na área das universidades e, em certos momentos, mais influente que o ministro da Educação"<sup>61</sup>. Esta é uma observação pertinente, pois demonstra como o rumo das questões educacionais brasileiras esteve mais nas mãos dos técnicos em planejamento e dos militares, como demonstrado pelo papel de destaque outorgado pelo poder Executivo à Comissão Meira Mattos, do que propriamente nas mãos do Ministério da Educação e seus órgãos subordinados. Em um trecho de sua obra, o historiador apresenta o relato de João Paulo dos Reis Velloso, à época presidente do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), que afirma ter partido dele e do ministro dos Transportes, Mario Andreazza, a sugestão de criar o GTRU:

Sob o impacto das passeatas estudantis nas grandes cidades, principalmente o da Passeata dos 100 mil (em 26 de junho de 1968), Velloso e Andreazza teriam

---

<sup>58</sup> ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008. p. 460.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 454 e 461.

<sup>60</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 103.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 104.

sugerido criar o grupo de trabalho para resolver de vez o problema da reforma universitária, que as autoridades educacionais pareciam incapazes de enfrentar. [...] No relato dele, fica evidente que o ministro da Educação, Tarso Dutra, concordou, mas foi levado a reboque na iniciativa.<sup>62</sup>

Sobre esse aspecto a que nos referimos acima, isto é, da subordinação da educação ao Ministério do Planejamento, compreende-se que a universidade passara, quase que formalmente, a ser concebida não somente como um local privilegiado para a formação das classes dominantes e seus representantes, mas, fundamentalmente, como "adestramento de mão-de-obra para o mercado"<sup>63</sup>, nas palavras de Marilena Chaui. Igualmente, a subordinação da educação ao Ministério do Planejamento e à Seplan, transferia à responsabilidade pela determinação de investimentos ou cortes no setor educacional a critérios alheios à educação e à pesquisa<sup>64</sup>. Soma-se a isso o fato de a Constituição Federal (CF) de 1967 ter eliminado a vinculação orçamentária presente na CF anterior (1946), que obrigava a União, estados e municípios a destinar 12% (no caso da União) e 20% (no caso dos estados e municípios) das verbas públicas para a educação. Segundo Evaldo Vieira, isso causou a redução progressiva dos recursos, que baixaram de 7,60%, em 1970, para 4,31% em 1975<sup>65</sup>. Dois outros pontos chamam atenção na Carta Magna de 1967: a relativização da gratuidade do ensino<sup>66</sup> e o incentivo à iniciativa privada; "a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo"<sup>67</sup>. Essas novas prerrogativas orçamentárias e a concepção de fundo sobre a privatização, profissionalização e aligeiramento da formação de nível superior foram incorporadas pelo GTRU no projeto de lei da reforma universitária, mas acabaram sendo aplicadas de maneira um pouco diferente do previsto.

Como é possível depreender da seleção de membros para a composição do GTRU, há uma certa equalização simbólica dos pesos entre a participação de figuras ligadas ao ensino e outras ao setor econômico e do planejamento; visto que seus membros foram: ministro Tarso Dutra, como presidente do GT; Antônio Moreira Couceiro, presidente do CNPq e professor da

<sup>62</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 104.

<sup>63</sup> CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 38.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>65</sup> VIEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e miséria social no Brasil*: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983. p. 215.

<sup>66</sup> "o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior." Cf. BRASIL. Constituição Federal (1967). Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

<sup>67</sup> *Id.* *Ibid.*

UFRJ; pe. Fernando Bastos de Ávila, vice-reitor da PUC-RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas (ADCE); João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara (atual UERJ); João Paulo dos Reis Velloso, presidente da Seplan e representante do Ministério do Planejamento; Fernando Riveiro do Val, representante do Ministério da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, diretor do Departamento de Educação da FFCL na USP e relator da Comissão de Reestruturação da USP; Newton Sucupira, membro do CFE e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Valnir Chagas, também membro do CFE e diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC); e Haroldo Leon Perez, representante do Congresso Nacional. Foram nomeados por Costa e Silva os estudantes João Carlos Moreira Bessa, presidente do DCE da PUC-RJ, e Paulo Possas, membro do Diretório Acadêmico da Faculdade Nacional de Engenharia; ambos indicados pelo vigário-geral do Rio de Janeiro, Dom José de Castro Pinto e pelo Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico (Mudes)<sup>68</sup>. Entretanto, os estudantes se recusaram a participar do grupo alegando falta de legitimidade de sua participação frente à massa estudantil, como noticiado pelo *Jornal do Brasil* em 4 de julho de 1968<sup>69</sup>.

No Capítulo *Os dilemas da reforma universitária consentida*, do livro *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?*, Florestan Fernandes tece um exame crítico do trabalho do GT, que considerava formado por "alguns técnicos, educadores e cientistas de reconhecida competência e de grande prestígio". Contudo, para o sociólogo, o Grupo de Trabalho enfrentou três sérios obstáculos: em primeiro lugar, o prazo exíguo de 30 dias conferido pelo Decreto. Em segundo, a outorga do mandato do grupo ter partido de um governo "destituído de legitimidade política" que não encarnava "a vontade da nação, mas dos círculos conservadores que empalmaram o poder, através de um golpe de Estado militar"; o que tornava-os, portanto, "delegados dos detentores do poder" e "arautos de uma reforma universitária consentida"<sup>70</sup>. E, por fim, o fato que expusemos anteriormente: a heterogeneidade da composição do GT que, se por um lado "favoreceu a instilação de novas aragens na discussão dos problemas materiais da universidade brasileira", de outro, "acarretou

<sup>68</sup> O Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes) foi criado pelo gal. Castello Branco, em 1966. A informação sobre a indicação do representante estudantil por parte do Mudes é de Cunha, ver: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 220.

<sup>69</sup> Tarso instala Grupo de Trabalho que vai iniciar a Reforma Universitária. *Jornal do Brasil*, 04 jul. 1968. 1º Caderno, p. 4. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015\\_08&pag-fis=118014](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pag-fis=118014)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

<sup>70</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 301.

uma evidente e insanável falta de sincronia, entre seus membros, na compreensão do que deve ser a universidade no cenário brasileiro"<sup>71</sup>. Na avaliação de Fernandes, que é também compartilhada por Cunha, o GTRU apresentou em seu relatório análises e recomendações contraditórias, que acabaram por reduzir a reforma universitária a um repertório misto de soluções realistas e pragmáticas com vistas a racionalização das atividades universitárias, para o aumento de sua eficiência e produtividade<sup>72</sup>.

Para Cunha, essa heterogeneidade do GT levou a uma concepção dual de universidade: de um lado, uma definição idealista da instituição como "obra do espírito" e "expressão da racionalidade criadora e crítica"; necessariamente voltada a "plasmar o futuro" através de sua própria transformação, já que não poderia mais estar vinculada às tradições antigas. E, de outro, uma concepção da universidade como fator essencial do desenvolvimento; papel desempenhado por meio da elaboração do "*know-how* indispensável à expansão da indústria nacional" e às demandas do mercado de trabalho<sup>73</sup>. Assim, se de um lado o GT demonstrava ter a capacidade de fazer um diagnóstico pelo menos interessante acerca da realidade do ensino superior no país, de outro demonstrava um descompasso evidente entre concepções distintas de universidade e educação. Como veremos, esse diagnóstico apresentado nas páginas iniciais do relatório e elogiado por Fernandes enquanto "uma peça literária de vigor e como um documento educacional 'participante'"<sup>74</sup>, não significou que dele partiria o impulso a uma verdadeira transformação dos meios universitários a partir de dentro.

Entretanto, o avanço "abstrato" e "teórico" esgota-se como mero expediente literário, como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado. Ao se passar do diagnóstico da situação para o plano da formulação das normas e princípios, que regerão o ensino superior, o encanto se desvanece. Aí surge a natureza da vontade política a que estava submetido o GT e todo o seu labor intelectual. As normas e os princípios só traduzem o alcance, a profundidade e a adequação histórica do diagnóstico quando não se chocam, direta ou indiretamente, com as imposições ou a expectativa daquela vontade política.<sup>75</sup>

Por isso, na opinião do sociólogo, o projeto de lei encaminhado pelo GTRU, que foi em seguida transformado na lei nº 5.540/1968, não foi propriamente uma "reforma

---

<sup>71</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 301.

<sup>72</sup> Cf. Id. *Ibid.*

<sup>73</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 221.

<sup>74</sup> FERNANDES, op. cit., p. 304.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 304-305.



universitária". Mas, a consolidação da *reforma no papel*<sup>76</sup> aplicada pelo governo Castello Branco, "implementando-a com instrumentos legais e dotando-a de recursos materiais que pretendem incutir-lhe alguma eficácia prática"<sup>77</sup>. Isto é, uma reforma que concebe o sistema universitário a partir de uma visão instrumentalista, particularizada e individualista:

Na verdade, o GT não se preocupou, de fato, com a *universidade* nem com o problema de como orientar a reforma universitária para chegarmos às suas variantes brasileiras efetivas; a sua focalização reduziu-se, de maneira clara, a certas preocupações centrais, que fazem da "universidade brasileira" mera agência do ensino superior.<sup>78</sup>

Nesse sentido, o descompasso presente no GT entre concepções distintas de educação, refletia também em seu resultado final: com o trabalho ativo de intelectuais vinculados ideológica e politicamente às classes dominantes ou que, pelo menos, deixaram-se instrumentalizar por elas, foi produzido um conjunto de normas e princípios para a reorganização do ensino superior, com base em peças jurídicas já aplicadas, que não abriam a possibilidade de engendrar uma profunda transformação nas instituições-chave. O GTRU absteve-se de produzir uma verdadeira reforma universitária a partir de dentro, completa e complexa o suficiente para atender aos requisitos de seu tempo histórico, em conjunto com os movimentos sociais que a demandavam há pelo menos duas décadas. O que se produziu foi meramente uma solução jurídico-burocrática e tecnocrática-conservadora via normas generalizantes, que não contribuía para atingir problemas profundos, que exigiam respostas radicais. Ao invés disso, o GT transformou a universidade brasileira no "equivalente funcional e histórico da antiga escola superior: uma universidade apenas no nome, sem consciência de si mesma e de suas quatro missões, dirigida e controlada a partir de fora"<sup>79</sup> e, portanto, subordinada aos interesses das classes dominantes no poder.

#### **4.2.1 Diretrizes gerais e balanço crítico da reforma**

O trabalho do GTRU transcorreu de forma muito acelerada. O grupo iniciou suas atividades em 10 de julho de 1968 e, já no dia 16 do mês seguinte, foram enviados pelo MEC ao presidente da República o relatório e os anteprojatos de lei que serviriam de substrato à lei

<sup>76</sup> Por *reforma no papel*, Fernandes refere-se aos Decretos-Lei nº 53/1966 e 252/1967, apresentados anteriormente.

<sup>77</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 302.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 323.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 328.

5.540<sup>80</sup>. Costa e Silva vetou 45 artigos e parágrafos do anteprojeto que, em 2 de novembro já tramitava no Congresso Nacional. Em pouco mais de quatro meses, desde o início dos trabalhos do GT até a sanção da lei da reforma universitária pelo presidente, em 28 de novembro de 1968 (15 dias antes da promulgação do AI-5), o trabalho estava concluído. Recordamos que, na prática, o conteúdo do Relatório e da lei nada mais era do que um desdobramento da "reforma por decretos" de Castello Branco, os decretos 53/1966 e 252/1967.

Tanto no GT quanto nos relatórios das comissões anteriores (EAPES e Meira Mattos) há uma convergência num aspecto fundamental, que daria a tônica para a reforma: a *expansão com contenção*. Isto é, ao reunir os elementos que punham a universidade em xeque - os numerosos excedentes; o movimento em defesa da reforma universitária; as heranças do arcaico modelo de escola superior isolada; a pressão social pela expansão de vagas de acesso ao ensino superior; e os ajustes necessários aos requisitos do capitalismo monopolista - seria penoso contornar ou ignorar a urgência de reformar e ampliar a educação de nível superior. Se nos quadros do nacional-desenvolvimentismo subordinado ao capital e ao imperialismo a educação deveria ser posta a serviço do desenvolvimento (heteronômico), a alegada "escassez de recursos financeiros" impunha um entrave a este processo. Portanto, a saída para a qual convergem todos os relatórios e diagnósticos a que nos referimos nas páginas anteriores é esta: "obter o máximo atendimento da demanda com o menor custo financeiro."<sup>81</sup> Assim, "a reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas."<sup>82</sup> É certo que a duplicação de meios era um problema grave decorrente do modelo universitário erigido sobre as ruínas do sistema de cátedras, visto que um catedrático tinha à sua disposição uma série de recursos humanos e materiais subutilizados, que se duplicavam nas cátedras análogas de outros centros de ensino. A questão, entretanto, não é a racionalidade "positiva" e necessária de meios e recursos, no sentido de seu melhor aproveitamento em benefício do ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e etc., mas as soluções postas em detrimento do ensino público e da ampla e democrática garantia de ingresso e permanência nas universidades.

---

<sup>80</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 242.

<sup>81</sup> MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. p. 20.

<sup>82</sup> Id. Ibid.

#### 4.2.1.1 Sistema departamental, autonomia universitária e regime de cátedras

Os decretos 53/1966 e 252/1967 já haviam instituído o sistema departamental e estabelecido a unidade entre ensino e pesquisa. Sobre esta questão, Chaui afirma que a departamentalização da reforma teve um sentido distinto daquele proposto por Darcy Ribeiro no projeto original da UnB, em que a "departamentalização tinha por finalidade democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões."<sup>83</sup> Para a autora, essa opção na reforma teve como objetivo a reunião, em um mesmo departamento, de disciplinas afins, "de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto material (desde o giz e o apagador, até mesas e carteiras), e sem aumentar o número de professores [...]"<sup>84</sup>, já que um mesmo professor ministraria o curso para um número maior de alunos. Nesse sentido, o GT reitera estas diretrizes, mas vai além: propõe a extinção da cátedra na organização do ensino superior no país. Com a promulgação da lei 5.540, a cátedra é então formalmente extinta<sup>85</sup>. Entretanto, para Fávero, a implantação do departamento teve apenas caráter nominal e a extinção da cátedra, embora prevista em lei, acabou em muitos casos por somente reduzir a sua autonomia, e não assegurar sua plena extinção<sup>86</sup>. Motta concorda com essa afirmação ao alegar que os cargos dos antigos catedráticos foram formalmente extintos, mas convertidos na nova classe de professores titulares. Ou seja, "ainda que sem as prerrogativas formais das extintas cátedras, em algumas instituições os titulares continuavam a atuar no velho estilo, mantendo o controle férreo sobre as respectivas áreas do saber [...]"<sup>87</sup>.

A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei no 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.<sup>88</sup>

<sup>83</sup> CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 35.

<sup>84</sup> Id. Ibid.

<sup>85</sup> Ver: Inciso 3 do art. 33. Cf. BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

<sup>86</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36. 2006. p. 34.

<sup>87</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 285.

<sup>88</sup> FÁVERO, op., cit., p. 34.

Em relação à autonomia universitária, a reforma readaptou aos imperativos da sociedade urbano-industrial a forma de tutela externa presente desde a gênese das escolas superiores isoladas. Em primeiro lugar, ao invés de garantir às instituições a autonomia sobre seus currículos e programas de pós-graduação, transferiu-a ao Conselho Federal de Educação, a quem caberia não somente conceituar os programas de pós-graduação e baixar normas para sua organização, fixar os currículos e a duração mínima dos cursos de graduação, e definir os programas de aperfeiçoamento docente; mas reconhecer e autorizar o funcionamento das universidades e estabelecimentos isolados, e também o contrário: suspender o funcionamento destas instituições ou a autonomia de qualquer universidade<sup>89</sup>. Ao invés de ao CFE caber a disposição de requisitos gerais, a regra passou a ser a ingerência do órgão sobre a vida institucional e a autonomia das universidades. Ou seja, transformou, nas palavras de Florestan Fernandes, a autonomia universitária em uma ficção legal<sup>90</sup>, fortalecendo a burocratização e as tendências tecnocráticas oriundas dessa forma de tutela do poder Executivo e seus órgãos ministeriais sobre as universidades<sup>91</sup>. Na mesma linha, a reforma universitária não extirpou a herança imperial de relegar ao poder central a escolha última dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino. Pelo contrário, manteve a regra de nomeação pelo poder Executivo dos nomes indicados pelo Conselho Universitário<sup>92</sup>. Em suma, a reforma trouxe em seu corpo jurídico dispositivos que tolhiam a plena autonomia universitária, evidentemente incompatível com os requisitos da autocracia burguesa. Afinal, uma instituição-chave autônoma, crítica e verdadeiramente capaz de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural da nação seria um afronte à manutenção da ordem capitalista. A diretriz era manter a tutela externa das classes dominantes e seus organismos privados ou estatais sobre a vida e a produção universitária.

Se a universidade não pode converter-se em agente de sua ordenação interna e das escolhas que devem prevalecer tanto em seu desenvolvimento quanto na contribuição positiva que ela dá à sociedade nacional, os elementos que compõem o seu pessoal - os professores, os estudantes e o corpo administrativo podem ser comparados aos cavalos de corrida. Eles podem correr mais ou menos, melhor ou pior, ganhar ou perder prêmios, mas nunca de *motu proprio*: o seu *élan* é uma coisa,

---

<sup>89</sup> BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

<sup>90</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 340.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 341.

<sup>92</sup> BRASIL, *op. cit.*

outra, a vontade que dirige e determina o aproveitamento de suas forças.<sup>93</sup>

#### 4.2.1.2 Vestibulares, sistema de créditos e ciclo básico

Além disso, a reforma introduzia o vestibular unificado<sup>94</sup> e classificatório<sup>95</sup>, a carreira do magistério, a representação discente<sup>96</sup>, o sistema de créditos e matrícula por disciplina, os ciclos básico e profissionalizante e a pós-graduação. O sistema de créditos e a matrícula por disciplina estavam, assim como a departamentalização, associados à prerrogativa de racionalização de recursos. Segundo Saviani, antes havia uma identidade entre curso e departamento, uma vez que este último organizava-se a partir da reunião dos professores que ministravam as disciplinas de um determinado curso. O curso era, portanto, a referência básica. A reforma, na opinião do autor, separou o curso do departamento, que passava a reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins, sob o argumento da unidade entre ensino e pesquisa. O curso, assim, era definido apenas pelo encadeamento de disciplinas que formavam o currículo. A coordenação, que definia as disciplinas constitutivas do currículo, deveria solicitar aos departamentos a indicação dos professores adequados para assumir as disciplinas. Institucionalmente, portanto, o vínculo dos professores não era mais com o curso e sim, com os departamentos onde se encontravam lotados. Se estes teriam, a partir de então, controle sobre os professores e os conteúdos e, conseqüentemente, sobre as disciplinas, tornavam-se a referência básica, convertendo as coordenações de curso em instâncias inócuas e burocráticas. Assim, o curso deixa de ser a base; é o departamento a referência fundamental. Para os alunos, o processo é semelhante: para estar em situação regular, basta que o aluno esteja matriculado em uma disciplina e cumpra determinado número de créditos. Isso, para Saviani, generalizou no ensino superior a “sistemática do curso

<sup>93</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 345.

<sup>94</sup> "No sistema antigo, as faculdades elaboravam e aplicavam as provas, sem qualquer intervenção das reitorias. Portanto, unificar o vestibular era etapa do processo de fortalecimento do poder central e de fragilização dos diretores de faculdade. Também estava em jogo a racionalização dos procedimentos, pois com a unificação dos exames ficava mais fácil organizar a participação das levas crescentes dos candidatos. [...] Ela [a lei 5.540/1968] estabeleceu a unificação dos vestibulares por instituição, ou seja, aboliu as provas por faculdade ou área específica do conhecimento. Ficava oficializado assim o novo sistema, uma seleção universal baseada em provas de conhecimento sobre as disciplinas obrigatórias no ensino médio" Cf. MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 253.

<sup>95</sup> "A lei transformou o que era exame vestibular em concurso, e a sutil mudança terminológica tinha implicações importantes. No sistema antigo, estabelecia-se uma nota mínima, e todos que a alcançassem eram aprovados. Com o formato de concurso entrou em vigor a lógica classificatória: nenhum candidato era considerado reprovado, salvo se tirasse notas muito baixas, e fazia-se uma ordem dos classificados correspondente ao número de vagas". Cf. Id. *Ibid.*

<sup>96</sup> A reforma regulamentou a representação discente em comissões e órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados, sem exceder 1/5 do total dos membros das respectivas instâncias.

parcelado”, perpetrando no ensino “a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico”<sup>97</sup>.

Como mecanismos para tentar absorver os excedentes e permitir um número maior de ingressantes nas universidades, a reforma instituiu o vestibular em novo formato e o ciclo básico. Assim, o novo vestibular "unificado e classificatório" - em que não importava mais a nota mínima para aprovação, mas a ordem dos classificados no concurso de forma a preencher o número de vagas - transformou este concurso em um "megaevento"<sup>98</sup>, que abria, inclusive, um novo espaço para o setor privado desejoso em investir no ramo educacional: os cursinhos pré-vestibulares preparatórios. Motta relembra que a lei nº 5.540 permitia também a criação de vestibulares comuns para instituições de ensino superior da mesma região, bons exemplos são a paulista Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), criada em 1976 e a carioca Fundação Cesgranrio, de 1971<sup>99</sup>.

Na concepção presente no relatório do GT, o ciclo básico - já previsto nos decretos-lei 53/1966 e 262/1967 - tinha como intenção absorver os excedentes, pois os ingressantes não optariam diretamente pelo curso profissionalizante ao fazer o vestibular. Ou seja, ao ingressar na universidade, os estudantes cursariam disciplinas generalistas de uma determinada área (humanas, exatas, biológicas etc.) com o intuito de "recuperar falhas do ensino médio, evidenciadas pelo vestibular; orientar para a escolha das carreiras; e proporcionar estudos básicos para o 2º ciclo, chamado de profissional."<sup>100</sup> Após 3 ou 4 semestres de ciclo básico, os estudantes então estariam aptos a seguir ao ciclo profissionalizante, escolhido a partir da classificação em ordem de aproveitamento das notas. Os alunos melhor posicionados no *ranking* escolhiam primeiro e, mesmo que as vagas de um determinado curso fossem preenchidas, os demais poderiam seguir para aqueles que tinham vagas sobrando. Na opinião de Marilena Chaui, o "Básico" instituiu um segundo vestibular, "interno e dissimulado, propenso a causar menos celeuma do que o vestibular explícito."<sup>101</sup>

A título de exemplo apresentamos o caso da UFSC, uma das universidades brasileiras que prontamente se adequou à reestruturação pretendida pela reforma, por uma

<sup>97</sup> SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes.*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008. p. 303-305

<sup>98</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 254.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 254.

<sup>100</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 228.

<sup>101</sup> CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 36.

série de razões políticas bem apresentadas no livro *Memórias reveladas da UFSC durante a ditadura civil-militar*<sup>102</sup>. A universidade rapidamente organizou um Centro de Estudos Básicos (CEB) para congregar as áreas de Ciências Biológicas, Físicas, Sociais e Humanas, e Artes e Comunicação<sup>103</sup>. Depoimentos colhidos pela Comissão da Memória e Verdade da universidade demonstram que a criação do CEB gerou uma forte atmosfera de competição entre os alunos, pois a disputa pelas vagas mais concorridas, como era o caso dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, passara ao interior da universidade e ocasionara episódios tais como venda de gabarito de provas, roubo de páginas ou mesmo desaparecimento de livros das bibliotecas<sup>104</sup>. No livro, organizado a partir do relatório final da CMV-UFSC, consta o trecho de uma entrevista publicada no periódico *O Estado* com o reitor à época da reestruturação da UFSC, Roberto M. Lacerda. Divergindo um pouco da opinião de Chaui, que argumentava que o vestibular interno estava propenso a causar menos celeuma, Lacerda afirma que o sistema bipartido criou a figura do *excedente interno*; isto é, o aluno que não obtinha a classificação necessária para ingresso no curso que pretendia e passava a renovar os créditos das disciplinas do Ciclo Básico na tentativa de obter os conceitos mínimos para sua classificação. Isso, segundo o ex-reitor, acontecia sobretudo para o curso de Medicina. Na opinião expressa pela CMV-UFSC em seu relatório, "o excedente interno começou a ser foco de tensão dentro da universidade, principalmente na área de Ciências Biológicas, desencadeando ações judiciais e movimentos estudantis protestatórios."<sup>105</sup> Os problemas decorrentes da implantação dos ciclos básico e profissionalizante escalaram tão rapidamente, que:

No final da década de 1970, a estrutura implantada pela reforma estava parcialmente desmantelada na UFSC. O Centro de Ciências Físicas e Matemáticas desmembrara-se do Centro de Estudos Básicos, assim como o Centro de Ciências Biológicas e o Centro de Ciências Humanas. Conseqüentemente, o Centro de Estudos Básicos dissolveu-se em 1976 porque não conseguiu atingir suas metas. Em 1973 os alunos já faziam suas opções por curso no ato da matrícula do vestibular. Em termos didático-pedagógicos, as novidades implantadas pela reforma demonstraram-se

<sup>102</sup> FARINES, Jean-Marie; TUYAMA, Laura; AURAS, Marli (org.). *Memórias reveladas da UFSC durante a ditadura civil-militar*. Florianópolis: Editora UFSC, 2021. 570 p.

<sup>103</sup> Ata da sessão do Conselho Universitário realizada em 25 de setembro de 1968. *Terceiro livro de atas*, p. 67. Acervo do Arquivo Central, citada por Ibid., p. 196.

<sup>104</sup> Eu já entrei no processo da Reforma Universitária quando eu fiz o vestibular para Ciências Sociais. Acho que em setenta. Era aquele processo seletivo, você fazia o vestibular, cursava três fases, na quarta fase você decidia para que curso. Aquilo na verdade era um funil. Não tinha vagas suficientes, principalmente nas áreas Biológicas e nas Engenharias. Agora vocês imaginam o nível de concorrência entre os alunos na sala de aula disputando um índice pra chegar lá na frente. [...] O cara chegava, roubava o livro, arrancava a página. Não era nem para ele usar, era para o outro não pegar. E aí quando chegávamos na biblioteca, faltava página que precisava para estudar para aquela prova." Cf. Ibid. p. 208-211.

<sup>105</sup> Ibid., p. 211.

insuficientes, já que elas não conseguiram sanar uma das maiores necessidades daquele momento, o excedente interno.<sup>106</sup>

Chaui traz, ainda, duas considerações pertinentes acerca das finalidades da criação do Ciclo Básico, tendo em vista a tônica da racionalização de recursos a que se propunha a reforma: o "Básico" proporcionaria melhor aproveitamento das capacidades ociosas de cursos menos concorridos, que dariam prejuízo ao Estado e, por outro lado, evitaria o crescimento do corpo docente nos cursos que recebiam mais estudantes e demandavam a contratação de novos professores. Assim, "ocupando vários professores dos cursos 'ociosos' no básico, o prejuízo desaparece e não há necessidade de gastos com outras contratações."<sup>107</sup> Entretanto, o caos gerado pela figura do "excedente interno" levou o MEC a desconsiderar a obrigatoriedade da adaptação a este requisito da lei de reforma universitária pouco tempo depois, deixando a cargo das instituições a forma de organização dos cursos.

#### 4.2.1.3 *Expansão dos campi e regulamentação da carreira docente*

O interregno entre fins da década de 1960 e meados de 1970 foi marcado também, em grande parte das federais, pela construção de campi e cidades universitárias. Herdeiras da conglomeração das faculdades, salvo em casos como o da UnB, cujo projeto pedagógico e institucional nascera junto com a proposta de instalação da cidade universitária, as universidades em grande parte organizavam-se ainda nos moldes antigos: cada faculdade em seu edifício original, que via de regra ficava afastado dos demais. Algumas, como a USP, a UFMG, a URGs, a Universidade do Recife e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, já haviam começado a planejar suas cidades universitárias nas décadas anteriores ao golpe, entre 1930 e 1950<sup>108</sup>. Os recursos para a construção dos campi vieram de um empréstimo que o MEC tomou no BID, em 1967, de aproximadamente US\$25 milhões, com destinação prioritária das verbas para as áreas de tecnologias, ciências básicas e agrícolas; o governo brasileiro investiria adicionais US\$20 milhões, e as universidades beneficiadas inicialmente foram a UFRJ, USP, UFMG, UnB, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), UFV,

<sup>106</sup> FARINES, Jean-Marie; TUYAMA, Laura; AURAS, Marli (org.). *Memórias reveladas da UFSC durante a ditadura civil-militar*. Florianópolis: Editora UFSC, 2021. p. 213.

<sup>107</sup> CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 36.

<sup>108</sup> MOTTA, op. cit., p. 263.



PUC-RJ, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UFC<sup>109</sup>. Segundo dados oficiais do MEC, o governo brasileiro teria investido, com recursos também provenientes de empréstimos do BID, aproximadamente Cr\$ 2,5 bilhões para a construção e expansão de novos campi<sup>110</sup>. Contudo, Motta ressalta que as cidades universitárias recém implementadas causaram uma série de problemas, tais como: atraso na execução das obras, demora na liberação de créditos e erros de planejamento; além de falta de espaços físicos para as aulas, lanchonetes, restaurantes e infraestrutura de saneamento durante o curso das obras, houve demora na criação de novas rotas para o transporte público que chegassem até as afastadas cidades universitárias ou mesmo linhas de ônibus circulares internos<sup>111</sup>.

A destinação prioritária dos recursos provenientes de empréstimos do BID para as áreas tecnológicas e de ciências básicas e agrícolas estava em perfeita consonância com os objetivos propugnados pelo regime nos Planos Nacionais de Desenvolvimento I e II. Evidentemente, isso criava um desequilíbrio interno nas instituições entre as áreas que recebiam maiores aportes de investimento para infraestrutura e pesquisa, além de condições para abertura de novas vagas tanto para estudantes quanto para docentes. A médio/longo prazo, essa disparidade foi criando verdadeiros abismos no interior das universidades, com cursos de excelência, dotados de recursos e financiamentos para a pesquisa (públicos e privados, estes últimos em grande medida), e cursos precarizados, com insuficiências formativas, pedagógicas e estruturais, sobretudo nas ciências humanas e nas áreas artísticas. O desequilíbrio era também externo, se considerarmos a qualidade e referência das universidades das grandes cidades, litoral e regiões mais ricas do Estado, e a insuficiência da formação no interior ou nas regiões mais pobres. Esse conjunto de fatores levou o setor privado a investir na abertura de um número cada vez maior instituições de ensino superior em regiões do interior, com cursos e currículos geralmente relacionados à estrutura produtiva e agrícola daquelas localidades.

O aumento das matrículas nas federais foi favorecido pela regulamentação da carreira docente, que extinguiu a cátedra vitalícia, reajustou os vencimentos e progressivamente adotou o regime de dedicação exclusiva<sup>112</sup>. Por conta disso, o corpo docente das instituições federais passou também por uma expansão: de 15 mil professores em 1968

---

<sup>109</sup> Brazil, External Assistance to Education Development, p. 23-5,65, Usaid, jul. 1970 (BR 370.0981, G 573, Usaid Clearinghouse, e RG 59, cx 1902, pasta 1, Nara II), citado por MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 264-265.

<sup>110</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *O Ensino Superior no Brasil, 1974-1978*, Relatório. Brasília, 1979.

<sup>111</sup> MOTTA, op. cit., p. 284.

<sup>112</sup> Consultar Decretos nº 5.539/1968, 64.086/1969 e 66.258/1970.

para 38 mil em 1978<sup>113</sup>; e o número total de docentes entre públicas e privadas passou de 44 mil em 1968 para 100 mil em 1979<sup>114</sup>. Sobre a regulamentação da carreira docente, Florestan Fernandes, quem, para Cunha, elaborou "a crítica mais profunda do processo e do produto da reforma universitária de 1968"<sup>115</sup>, tece duas considerações importantes. A primeira, elogiosa, diz respeito à implantação do regime de dedicação exclusiva, já que o regime de cátedras das antigas escolas superiores isoladas levava a um progressivo acúmulo de funções: "o professor catedrático e os seus colaboradores raramente eram *universitários* e, nessa qualidade, docentes ou pesquisadores. Eles eram sobretudo profissionais liberais que se distinguem de seus colegas e que se voltavam ao 'mister de ensinar' de modo precário"<sup>116</sup>. Entretanto, o sociólogo identificava já no texto do GTRU uma limitação severa a este avanço, dado que, o que se seguiu, em sua opinião, foi a implementação de um sistema de progressão de carreira baseado na competitividade, carreirismo, produtividade e burocratização do trabalho docente:

Montar uma carreira docente ainda pior e potencialmente mais perniciosa que a associada à vigência da cátedra vitalícia! Graus, títulos e carreira vinculam-se de tal forma que se incentiva o carreirismo como norma e a mediocridade como fim, procedendo-se, ao mesmo tempo, pela burocratização da carreira docente, a uma sorte de simples desnivelamento e socialização do "absolutismo" dos antigos catedráticos.<sup>117</sup>

#### 4.2.1.4 Pós-graduação

Antes de 1964, a pós-graduação era extremamente incipiente, contando com alguns poucos programas inaugurados pela vinda de missões estrangeiras ou financiamento de organismos internacionais, como a Fundação Ford ou a USAID<sup>118</sup>. Portanto, no âmbito da modernização conservadora do ensino superior, outro aspecto de destaque da reforma foi a institucionalização da pós-graduação, cuja organização, conceituação e credenciamento caberiam ao CFE. Como demonstra Saviani, a questão da pós-graduação vinha sendo discutida desde 1965, quando o ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda solicitou ao membro do CFE, Newton Sucupira, que elaborasse uma conceituação do tema; o que deu

<sup>113</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Ensino Superior no Brasil, 1974-1978, Relatório. Brasília, 1979. p. 63.

<sup>114</sup> Id. Evolução do Ensino Superior no Brasil, 1962-1990. Brasília, 1992. p. 5.

<sup>115</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 282.

<sup>116</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 314.

<sup>117</sup> Ibid., p. 348.

<sup>118</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 255.

origem ao Parecer nº 977, de 3 de dezembro daquele ano<sup>119</sup>. Para este trabalho, Sucupira inspirou-se livremente no modelo de pós-graduação estadunidense<sup>120</sup> em termos de seu modelo organizacional (mestrado e doutorado *stricto sensu*). Mas a experiência brasileira teve uma segunda influência relativa ao processo formativo: o modelo europeu, baseado na autonomia de condução do trabalho teórico entre orientando e orientador<sup>121</sup>. Segundo dados da Capes, em 1960 havia somente um curso de mestrado no Brasil; em 1965 esse número chegava a 32 cursos de mestrado e 9 de doutorado, alcançando 159 e 53, respectivamente, em 1970. Até o fim da ditadura, em 1985, o total de cursos de mestrado e doutorado alcançava 1.116<sup>122</sup>.

Segundo a mesma tendência, nos anos seguintes foram criados novos cursos nas áreas tecnológicas, em especial de ciências naturais, agrícolas e economia, atendendo diretamente aos projetos de crescimento econômico. Cursos de pós-graduação na área de ciências sociais foram raros nos primeiros anos, como o de antropologia no Museu Nacional (UFRJ) e o de ciência política na UFMG e no IUPERJ. Depois de 1971 aumentou o número de cursos na área de ciências humanas, com os primeiros mestrados em história e letras. Porém, as áreas tecnológicas e as ciências naturais continuaram a predominar nos anos seguintes graças aos incentivos oficiais.<sup>123</sup>

As verbas para a pesquisa em nível pós-graduado aumentaram consideravelmente<sup>124</sup>, assim como o número de bolsas concedidas e financiadas pela Capes e o CNPq<sup>125</sup>. Os dados

<sup>119</sup> SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes.*, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 308.

<sup>120</sup> Foi com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu*, centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável ao segundo. Isso significa que o mestrado poderia ser considerado como uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor, ou como um grau terminal. De outra parte, a autonomia entre os dois níveis possibilitava, também, a inscrição direta no doutorado, sem a necessidade prévia da passagem pelo mestrado. Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração*, isto é, o campo de conhecimento constitutivo do objeto escolhido pelo candidato, como ao *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado. A organização dos estudos proposta, embora procurasse pautar-se por *grande flexibilidade*, era bastante clara e envolvia tarefas bem especificadas, prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar cada um dos alunos." Cf. *Ibid.*, p. 308-309.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p.309.

<sup>122</sup> BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2011-2020 - Capes, Apêndice B Séries Históricas*. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2022. p. 80.

<sup>123</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 256.

<sup>124</sup> De acordo com estudo de Simon Schwartzman, as verbas federais para pesquisa passaram do equivalente a US\$320 milhões em 1973 para US\$ 824 milhões em 1977. A maior parte dos recursos era controlada pela Seplan, à qual estavam subordinados o BNDE, a Finep e o CNPq, bem como a gestão de fundos estratégicos como o FNDCT. Cf. *Ibid.*, p. 261.

<sup>125</sup> "No caso da Capes, em 1964 foram financiadas 334 bolsas no total. Dois anos depois, em 1966, o número tinha saltado para 1.493, enquanto em 1976 a estimativa é de que foram custeadas cerca de 3100 bolsas. No

demonstram uma expansão inegável dos programas de pós-graduação durante a ditadura militar, com prevalência das áreas priorizadas pelo governo e organismos internacionais; mas sustentamos que este crescimento ocorreu com disparidades regionais, institucionais, qualitativas e, fundamentalmente, que o privilegiamento de determinadas áreas e instituições de pesquisa ou universidades por parte do governo, reflete os dinamismos desiguais de um país de desenvolvimento dependente e subordinado. Mais uma vez, reiteramos que na mediação entre as universidades e as opções governamentais e dos organismos internacionais para oferta de crédito, mantinha-se relativa autonomia. Essa autonomia "da universidade para dentro" exercia-se com momentos de maior ou menor liberdade, a partir dos reflexos das mediações próprias da luta de classes e mediações históricas e políticas no interior das universidades.

O fomento à expansão dos programas de pós-graduação não estava relacionado apenas com as perspectivas de desenvolvimento tecnológico e científico oriundas dos tecnocratas do governo. Havia, e há ainda, o interesse particularista das corporações, multinacionais estrangeiras e empresas desejosas de aproveitar a estrutura, o capital humano e a produção de ciência e tecnologia das universidades em benefício próprio. Não a toa, o crescimento da pós-graduação durante a ditadura foi vertiginoso em áreas estratégicas tais como agricultura, energia, minérios, telecomunicações, saúde e engenharia aeroespacial<sup>126</sup>.

Feita essa ressalva, uma das tendências mais claras deste processo é aquela que já estava se desenhando durante a elaboração do anteprojeto de lei pelo GTRU: a subordinação da educação à Seplan e, a partir de então mais nitidamente, da ciência e tecnologia. Tal como apresentado anteriormente, a Seplan e o Ministério do Planejamento já haviam sido dotados da responsabilidade de definir a alocação de recursos destinados à educação, processo que tomou contornos ainda mais nítidos com a política de expansão da pós-graduação. Segundo Leher, a ditadura conseguiu implementar o seu projeto universitário modernizante e reacionário pois, de um lado, afastou os docentes "indesejáveis" por meio dos expurgos e, de outro, dirigiu as verbas de pesquisa para cumprir com seus objetivos<sup>127</sup>. Notadamente, isso se deu porque a política geral para ciência e tecnologia passou a ser implementada pela Seplan - inclusive com a subordinação do CNPq a esta secretaria a partir de 1974 - e os I e II Planos

---

caso do CNPq, a expansão de recursos se deu em escala semelhante: em 1964, e considerando apenas auxílios no país, o órgão financiou 546 bolsas no total; em 1968, esse número aumentou para 1.627, enquanto em 1970 já eram 2.557; em 1976, foram custeadas 6.351 bolsas; e em 1979 atingiu-se o patamar de 9.122 bolsas" Cf. MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 261.

<sup>126</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 184.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 186.

Nacionais de Pós-Graduação (articulados ao I e II PNDs), pela tecnocracia do poder Executivo<sup>128</sup>. Dessa forma, programas de maior importância para os militares e o imperialismo estadunidense, como a modernização agrícola via "Revolução Verde" a que nos referimos no capítulo anterior, puderam ser encaminhados via Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) e Plano Nacional de Desenvolvimento, na esfera dos interesses preconizados pela Doutrina de Segurança Nacional e pelas corporações estrangeiras interessadas na modernização da estrutura agrária brasileira. Leher sinaliza que um importante elemento da conformidade das universidades com esse processo foi a concordância de muitos dos professores universitários que compartilhavam das avaliações apologéticas desenvolvimentistas de que o progresso das nações "subdesenvolvidas" seria possível por meio do "projeto modernizante" da ditadura<sup>129</sup>. Entretanto, para o pesquisador e professor, a expansão das estatais de base tecnológica nessa conjuntura histórica e com tal correlação de forças, serviu como uma política estruturante para o capitalismo monopolista, "afinal, somente o Estado poderia imobilizar tal ordem de capital necessária à edificação do país"<sup>130</sup>. Fundamentalmente, parte substancial da autonomia universitária relativa à definição e elaboração das prioridades da política de ciência e tecnologia havia sido transferida das universidades e centros de pesquisa para a Secretaria de Planejamento e subordinada ao *modus operandi* da tecnocracia militar.

Portanto, para Roberto Leher e Simone Silva, o tamanho reduzido dos cursos de pós-graduação - o *locus* da pesquisa sistemática - antes de 1964 era incompatível com as necessidades de formação sofisticada de pessoal, para "erigir a infraestrutura indispensável ao capitalismo monopolista, em áreas como energia, agricultura, engenharias, telecomunicações etc."<sup>131</sup> E essa teria sido, justamente, a função do Parecer nº 977. Evidentemente, retomando as considerações de Florestan Fernandes sobre o caráter multifacetado das instituições-chave da sociedade que, enquanto realidade histórico-social condicionam e são condicionadas pelas sociedades em que estão inseridas<sup>132</sup>, a institucionalização da pós-graduação no Brasil também deu origem a um ambiente de pesquisa que, contraditoriamente, propicia a fermentação teórica e intelectual autêntica e crítica, sobretudo no que tange às ciências básicas. Entretanto,

---

<sup>128</sup> LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 185-186.

<sup>129</sup> Ibid., p. 184.

<sup>130</sup> Id. Ibid.

<sup>131</sup> LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e sociedade*, Brasília, n. 54, ago. 2014. p. 10.

<sup>132</sup> Cf. FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

como consideram Leher e Silva, esse processo se dá sob a égide de um Estado autocrático, desvinculado de um projeto autopropelido de nação e autonomização que permita o florescimento do autêntico desenvolvimento científico vinculado às necessidades do povo. Por isso, ressaltam os autores, "o crescimento acelerado da pós-graduação [...] aprofundou a heteronomia da universidade *vis-à-vis* ao Estado e ao capital"<sup>133</sup>, pois além do processo de vinculação das pesquisas produzidas nas universidades às necessidades das grandes multinacionais e monopólios, o sistema de pós-graduação "socializou muitos dos novos pesquisadores em conformidade com uma racionalidade tecnicista, não crítica, frente ao padrão de acumulação do capital expropriador e explorador da grande massa popular"<sup>134</sup>.

Dessa forma, a não-incorporação de uma concepção de universidade "autônoma, integrada, multifuncional e crítica"<sup>135</sup> nos grupos de trabalho que projetaram a reforma - "grupos" no plural, compreendendo que o GTRU surge em um contexto de sucessivos intentos prévios de elaboração destas diretrizes -, o fomento à expansão da pós-graduação deu-se sem mediação com a realidade concreta das distintas universidades e regiões do país. Para Florestan Fernandes, a onda de criação de novos cursos e programas pós-graduados esbarrou em dificuldades, como a escassez de recursos materiais e humanos, e mesmo na inexistência de um patamar educacional adequado para o florescimento de experiências desse tipo ou a falta de um horizonte intelectual médio<sup>136</sup>. Em poucas palavras, a lei 5.540 nacionalizou a pós-graduação por cima, sem que esse processo estivesse vinculado à criação de condições materiais e subjetivas para tal, nas mais diferentes e díspares realidades culturais, políticas, econômicas e sociais das regiões brasileiras. Considerando estas condições, Fernandes previra o que de fato se mostrou realidade: as universidades dos centros mais desenvolvidos, que já haviam logrado um mínimo de expansão e consolidação do seu trabalho científico e intelectual, não enfrentariam grandes obstáculos à implantação de cursos pós-graduados<sup>137</sup>; já aos demais, não era previsto qualquer tipo de amparo ao processo, tornando-o puramente artificial, tecnocrático e burocrático.

---

<sup>133</sup> LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e sociedade*, Brasília, n. 54, ago. 2014. p. 11.

<sup>134</sup> Id. Ibid.

<sup>135</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 328.

<sup>136</sup> Id. Ibid.

<sup>137</sup> Ibid., p. 330.

#### 4.2.1.5 Expansão do ensino privado e a tônica privatista

Um dos efeitos mais nocivos da reforma universitária foi o incentivo à expansão do ensino superior privado. A pressão dos excedentes aliada a concepção privatista de educação exposta nos relatórios e trabalhos da EAPES, USAID, Comissão Meira Mattos, Rudolph Atcon, Ipês, GTRU, CFE, Ministério do Planejamento, Seplan e militares tecnocratas, levou a ditadura militar a apostar no setor privado para absorver os estudantes que não ingressavam nas universidades públicas. Seguindo a posição do GTRU e do Relatório Atcon, estas universidades deveriam ser massificadas em um grau relativo para que, fundamentalmente, fossem convertidas em "centros de excelência" especializados e restritos, e destinatárias de recursos adicionais para a pesquisa e a pós-graduação<sup>138</sup>.

Em nenhum momento a ditadura admitiu a ideia de que a pressão por mais vagas na educação superior poderia ser assimilada pela expansão das universidades públicas. A opção pelo setor privado foi inequívoca. Isenções tributárias foram concedidas para os que tivessem seus filhos matriculados nas organizações de ensino privadas, isenções que se estenderam às próprias empresas, ainda que abrigadas sob o manto da filantropia. Foi aberta uma linha de crédito subsidiado pelo Estado para que os consumidores provenientes de famílias sem recursos pudessem adquirir a mercadoria educacional, por meio do Crédito Educativo. Reunidas, tais medidas impulsionaram de modo extraordinário a expansão privada. Em 1975, as privadas já dividiam meio a meio as matrículas com as públicas e alcançando, no início dos anos 1980, mais de 60%.<sup>139</sup>

O sociólogo Carlos Benedito Martins produziu um artigo sobre a abertura ao ensino superior privado - qualitativamente distinto do que prevalecia anteriormente nas escolas isoladas, organizadas de maneira relativamente próxima ao ensino público - gerada pela reforma de 1968. Para o autor, a orientação de "expansão com contenção de recursos" presente nos estudos que embasaram a lei da reforma, levou o GTRU a criar condições favoráveis à privatização do ensino. Embora não tratasse especificamente do ensino privado, havia um dispositivo jurídico que permitia a existência de estabelecimentos isolados em caráter excepcional. Aliada à disponibilização de recursos à instituições privadas de ensino garantida pela CF de 1967, a retórica oficial do governo que insistia na escassez de recursos públicos para a educação, transformara, então, o "caráter excepcional" dos estabelecimentos isolados em regra para o processo de expansão do ensino privado<sup>140</sup>.

<sup>138</sup> Cf. LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e sociedade*, Brasília, n. 54, ago. 2014. p. 15.

<sup>139</sup> Id. Ibid.

<sup>140</sup> MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. p. 21.

Com isso fica evidente que o crescimento do ensino privado para absorver a demanda por vagas foi uma opção contrarreformista e antipopular da ditadura militar e seus próceres. Por sua vez, os recursos públicos foram investidos na implantação da pós-graduação de excelência, através de financiamentos provenientes do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, criado em 1964, que obtinha recursos do BNDE e da FINEP. Segundo Martins, a universidade pública estava sendo preservada de um processo amplo de "massificação", uma vez que suas restritas vagas eram ocupadas por estudantes de maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, as privadas ganhavam a cena como local de destino da grande massa empobrecida que não acessava boas escolas de ensino médio ou não possuía recursos para arcar com os custos de um cursinho preparatório<sup>141</sup>. O autor ressalta que esse processo não significou que o ensino público não cresceu, pois as matrículas passaram de 88 mil em 1967 para aproximadamente 500 mil em 1980<sup>142</sup>; entretanto, o aumento estava muito aquém das necessidades de acesso e o crescimento do ensino privado foi ainda maior: de 142 mil matrículas em 1965, chegou a 885 mil alunos em 1980, totalizando 64% das matrículas totais no ensino superior<sup>143</sup>. Para Motta, grande parte da expansão do sistema federal ocorreu em virtude de mudanças institucionais nas universidades que criaram novas faculdades, institutos e cursos de graduação, mas houve também a criação de novas universidades federais e estaduais, como a UFV, a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), a de Pelotas (UFPel), Ouro Preto (Ufop), Mato Grosso (UFMT) e as estaduais de Londrina (UEL) e Maringá (UEM), entre 1968 e 1970; e as federais do Piauí (UFPI), Maranhão (UFMA) e Sergipe (UFS), e a estadual de Campinas (Unicamp), entre 1964 e 1968<sup>144</sup>.

Em relação à expansão privada, Martins destaca, ainda, a conivência do CFE, órgão a que cabia a deliberação sobre a abertura de novos estabelecimentos privados de ensino:

O CFE foi fortalecido pela aprovação da LDB, em 1961, quando deixou de ser um órgão de assessoramento sobre questões educacionais e passou a deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior. Era composto majoritariamente por personalidades ligadas ao ensino privado, com disposição favorável para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de abertura de novos

---

<sup>141</sup> MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. p. 22.

<sup>142</sup> Os dados quantitativos apresentados por Motta a partir do trabalho de Carvalho diferem de Martins. Segundo Motta, o número de matrículas nas universidades públicas passou de aproximadamente 87.665 em 1964, para 210.613 em 1970. Nas privadas, o crescimento foi ainda maior: de 54.721 matrículas em 1964, para 214.826 em 1970. Cf. Carvalho, 2002, p. 115 apud Motta, 2014, p. 249.

<sup>143</sup> Id. Ibid.

<sup>144</sup> Ibid., p. 247-248.



cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas.<sup>145</sup>

O processo de privatização do ensino intensificado a partir da reforma universitária de 1968 renderia um capítulo a parte, mas já existem importantes contribuições de pesquisa sobre o tema, como o trabalho de Martins<sup>146</sup>. Então, para finalizar, nos resta dizer que o dissimulado incentivo à abertura de instituições privadas iniciado em fins da década de 1960 deu origem, inicialmente, à criação de pequenos estabelecimentos isolados. Entretanto, Martins aponta que a partir de meados da década de 1970, estes estabelecimentos em um primeiro momento se fundiram na forma de federações de escolas e, nas duas décadas seguintes, esse processo se acelerou sobremaneira, chegando a mais do que triplicar o número de universidades privadas<sup>147</sup>. Esse processo demonstra como a dimensão pedagógica e de produção de conhecimento, ciência e tecnologia das universidades é solapada pela orientação mercadológica dos grupos donos de instituições privadas de ensino, voltadas, essencialmente, à geração de lucro e à subsunção do complexo educacional-científico aos interesses do capital. Na prática, esse cenário gera uma inversão perversa do sentido criador e crítico que estava posto pelos movimentos em defesa da reforma universitária das décadas de 1950 e 1960: a reforma de 1968 colocara a educação a serviço do padrão de acumulação monopolista<sup>148</sup>, que "exige uma ampla tecnificação do ensino superior e uma importância maior na associação de ciência, tecnologia, instrumentalidade empresarial e Estado tecnocrático"<sup>149</sup>.

\* \* \*

Não resta dúvidas que a lei 5.540 sintetizou os precedentes intentos modernizantes de base conservadora, aplicando-os nacionalmente e de forma centralizada. Isso não significou,

---

<sup>145</sup> MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. p. 22.

<sup>146</sup> Outra obra que apresenta uma extensa pesquisa quantitativa e qualitativa sobre o processo de privatização do ensino superior e a agenda educacional do capital é o livro, já citado anteriormente, do professor Roberto Leher: LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

<sup>147</sup> Entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas passou de 20 a 64. Cf. MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. p. 23.

<sup>148</sup> Mais recentemente, esse processo de diversificação e expansão privada liderado pelo setor empresarial, em sua condição de "fornecedor de serviços com fins lucrativos", passou a "ser incorporado na carteira de negócios dos fundos de investimento". Cf. LEHER, op cit., p. 190.

<sup>149</sup> FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 30.

contudo, que tenha sido bem recebida nos meios universitários ou implementada igualmente em todas as instituições públicas. É evidente que não nos interessa, para os objetivos deste trabalho, levantar toda a miríade de particularidades da aplicação das mudanças pretendidas pela reforma em cada uma das universidades brasileiras. Pelo contrário, nosso objetivo é captar as tendências e o movimento geral de modernização conservadora do sistema educacional assumido pelos militares no comando do país, após um período de amplas manifestações que empurravam a reforma universitária para o centro do debate político, figurando ao lado de temas como a segurança nacional, o desenvolvimento econômico e infraestrutural e a questão agrária.

Se não houvesse tão forte repercussão e reação estudantil, possivelmente a reforma universitária reacionária teria levado ainda mais a fundo a política privatizante propugnada pelos militares e os organismos internacionais, como na questão da gratuidade do ensino público, direito resguardado a duras penas. Inclusive, sobre esse último ponto, podemos afirmar com segurança que o que impediu a cobrança de mensalidades foi a resistência imposta pelos estudantes, reconhecida inclusive pelo ministro da Educação do governo Médici, Jarbas Passarinho<sup>150</sup>.

Entretanto, não é exagero afirmar que os princípios que endossaram a lei, legaram à estrutura do ensino superior brasileiro a possibilidade de futura implementação da cobrança de mensalidades - particularmente o sistema de créditos. Mas, além desse sistema que permitiria, por exemplo, a cobrança de taxas e mensalidades subordinada à quantidade de créditos que cada aluno escolhesse cursar no semestre, tem-se a instituição do regime de fundação (ainda que de direito público); a escolha última dos dirigentes universitários pelo poder Executivo e não diretamente pela comunidade universitária; e, de maneira mais profunda, a vinculação entre a produção e a orientação do sentido da produção de ciência e tecnologia ao capital, com incentivos à abertura de instituições privadas de ensino e meios para o avanço empresarial sobre as universidades públicas através de parcerias público-privadas e fundações privadas de amparo à pesquisa. Inclusive, para Florestan Fernandes, o sentido privatista da reforma universitária tinha como intuito redefinir a tutela conservadora a que estava submetida a antiga escola superior isolada, por meio da criação de novas normas e controles externos que pudessem reduzir ou destruir o "ímpeto de renovação a partir de dentro das universidades existentes", fazendo da universidade "uma fronteira da livre

---

<sup>150</sup> Segundo Passarinho, o Ministério da Educação durante seu mandato realizou um estudo para implementação de cobrança de mensalidades para os alunos com maior poder aquisitivo. Mas a medida foi vetada pelos assessores de Médici por temor da reação estudantil. Cf. PASSARINHO, Jarbas. *Um híbrido fértil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996. p. 375.

empresa, sem encargos nem equivalentes da iniciativa privada"<sup>151</sup>.

[...] atrás do aparente "caráter técnico" da contribuição do GT, se oculta uma deliberada e forte diretriz política, que desemboca num privatismo típico das nações capitalistas dependentes: um "*privatismo exaltado*" (ou *exasperado*), que não pode ser contido e policiado pela ordem social estabelecida, porque é ele que a configura e a determina (e não o contrário).<sup>152</sup>

Segundo Motta, a recepção da lei da reforma foi ambígua pois haviam discordâncias com a lei tanto de parte dos defensores da ditadura militar nos meios universitários, que criticavam medidas como o fim da cátedra e a perda de poder das faculdades profissionais; quanto dos opositores da ditadura que, em defesa de uma profunda reforma da universidade brasileira, advogavam em favor de medidas tais como o vestibular unificado, o tempo integral e o regime de dedicação exclusiva para a docência, a criação de departamentos e o fim da cátedra<sup>153</sup>.

A implementação das medidas propostas deveria iniciar no ano seguinte, já que sua promulgação ocorreu em fins de 1968. Em fevereiro de 1969, o governo baixou o Decreto-Lei nº 464, que conferiu às universidades um prazo de 90 dias para operarem as alterações estatutárias requeridas<sup>154</sup>. O período em que as mudanças começaram a ser realizadas, portanto, coincidiu com o primeiro ano de vigência do AI-5, que perduraria por 10 anos. O militar arenista e signatário do AI-5, Jarbas Passarinho, o novo ministro da Educação do governo Médici, legou ao MEC, segundo Motta, mais prestígio do que quando o ministério estava nas mãos de Tarso Dutra, uma vez que Passarinho teria, para políticos e militares, mais "talento político" e "capacidade de liderança"<sup>155</sup>. Para o cargo de comando do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC, antiga Diretoria de Ensino Superior, o ministro escolheu Newton Sucupira, membro do CFE e um dos autores da lei da reforma<sup>156</sup>. A escolha não poderia ser mais conveniente, visto que o DAU deveria supervisionar e fomentar a implementação das mudanças requeridas pelo novo dispositivo.

Pouco mais de dois meses depois da promulgação da lei da reforma universitária e do AI-5, a ditadura militar baixou o funesto decreto nº 477/1969, conhecido como "o AI-5 das

<sup>151</sup> FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 336-337.

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 335.

<sup>153</sup> MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 107.

<sup>154</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>156</sup> *Id.* *Ibid.*

universidades". Sob as prerrogativas do novo dispositivo, estudantes, professores e funcionários acusados de infração disciplinar (greves, paralisações, passeatas, panfletagens, distribuição de cartazes, atividades políticas, "sequestro" de algum membro da comunidade universitária, entre outras) poderiam ser desligados das instituições a que estavam vinculados, sob pena de não serem admitidos em outras por 3 anos, para estudantes, e 5 anos, para docentes e funcionários<sup>157</sup>. O decreto 477 foi a antessala da instalação, nas universidades e empresas públicas, das Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESIs) nos anos 1970, órgãos vinculados ao SNI que conformavam uma vasta rede de espionagem e controle das atividades estudantis e docentes estendida, em alguns casos, até os anos 1990.

Por fim, esse resumido balanço crítico das principais diretrizes e efeitos da reforma universitária da ditadura militar teve como objetivo demonstrar que, embora parte das normativas elaboradas desde antes da conformação do GTRU tenha sido descartada por problemas surgidos logo após sua implementação na prática (tendo, como melhor exemplo, o Ciclo Básico), a tecnocracia vinculada à ditadura militar e a complexa e vasta rede de agências e organismos internos e internacionais foram satisfatoriamente bem sucedidas em seu projeto para a educação superior. Assim como o desenvolvimento prioritário de determinadas áreas caras à segurança nacional, a tônica da "expansão com contenção" foi bem absorvida pelos burocratas reformadores, incluindo a parcela de intelectuais conservadores que esteve do lado do regime ou mesmo incorporada nas instâncias deliberativas e burocráticas do Estado; o que, sem dúvida, favoreceu a construção orientada das novas políticas de ciência e tecnologia, centros de pesquisa e programas de pós-graduação. Em um ambiente de forte controle e repressão ao movimento estudantil, sindical e aos docentes identificados como "indesejáveis" pelo regime, a ditadura conseguiu traçar as linhas mestras da modernização conservadora requerida para erguer a infraestrutura científica e tecnológica necessária ao capitalismo monopolista, combinando recursos públicos, empréstimos internacionais, linhas de crédito, isenções tributárias e favorecimento à iniciativa privada que identificou no setor educacional enorme potencialidade para expansão de seus ganhos.

---

<sup>157</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades não pairam acima do modo de produção; são instituições sociais-chave dotadas de complexidade e orientadas por mediações particulares, próprias de seu caráter multifacetado. Ao mesmo tempo em que seus estudantes e professores dedicam-se à produção de novos conhecimentos e tecnologias que podem, sensivelmente, contribuir para o avanço técnico-científico e cultural da coletividade, as universidades estão inseridas, subjetiva e objetivamente, no seio da luta de classes. Logo, a disputa do sentido da universidade e de sua produção, assim como da educação em geral, é estratégica para o capital. Dessa forma, nosso objetivo com a presente dissertação de mestrado foi, de um lado, apresentar as contribuições teóricas e intelectuais de autores brasileiros que se debruçaram sobre este campo de estudos nas últimas décadas e, de outro, aportar fontes documentais que permitiram enriquecer o debate sobre o processo de modernização conservadora do ensino superior brasileiro, com maior intensidade e definição de seus contornos a partir do golpe civil-militar de 1964 e, mais especificamente, da promulgação da lei da reforma universitária de 1968. Primordialmente, nossa intenção foi a de estabelecer articulações entre as condições materiais e ideológicas em que transcorreram o desenvolvimento dependente e associado do capitalismo brasileiro e o processo histórico que engendrou a modernização de caráter reacionário do ensino superior, com suas contradições, tensões e disputas.

Em diversos momentos ao longo deste trabalho, a descrição empírica dos acontecimentos que tiveram lugar nas universidades e na política brasileira foi utilizada para jogar luz ao entendimento do processo histórico geral, o que, reiteramos, é fundamental mas não suficiente para a apreensão totalizante do objeto. Como pudemos notar, desde sua gênese o ensino superior passou por uma série de transformações orientadas à sua adaptação aos requisitos de novos momentos históricos. Após a independência, na transição do império à República, período em que assistiu-se à lenta formação do Estado nacional, as classes dominantes não romperam com a estrutura agrária e oligárquica forjada sobre o latifúndio, a força de trabalho escravizada e a monocultura. Assim, as primeiras escolas de nível superior erigidas sobre o rígido sistema de cátedras e criadas nesse período serviam a uma parcela ínfima da população brasileira dos mais altos estratos sociais, e pouco contribuíram para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico autônomos da sociedade em geral.

A história da formação do Estado brasileiro é marcada pela violência e autoritarismo das classes dominantes, que moveram desde os seus primórdios as instituições do Estado e

seus aparatos de segurança para extrair qualquer sentido revolucionário ou contestador dos movimentos populares cuja existência ameaçava a frágil ordem contituída; seja do movimento abolicionista e das lutas antiescravistas no Brasil império ou dos trabalhadores organizados em entidades de classe e partidos políticos na sociedade urbano-industrial. A emergência do capitalismo brasileiro não cristalizou formas pré-capitalistas, mas num processo *sui generis* de revolução burguesa, que podemos chamar de não-clássica, foi orquestrada de forma tal que tornasse possível coordenar os interesses do latifúndio escravagista - que, a despeito de seu arcaísmo, via-se na obrigação de adaptar-se aos imperativos da ordem capitalista e da transição para a força de trabalho assalariada - com aqueles da burguesia nascente e dos monopólios estrangeiros. Sem rupturas significativas com a ordem colonial e escravista, a orquestração entre as classes dominantes e o imperialismo para proporcionar o desenvolvimento das forças produtivas manteve a maior parcela da população, sobretudo negra, excluída da cidadania na sociedade industrial emergente.

Dessa forma, a revolução burguesa operada no Brasil não demandava das classes dominantes que estas assumissem as tarefas típicas das revoluções burguesas clássicas, isto é, as revoluções nacional e democrática e suas reformas típicas (urbana, educacional, universitária, agrária, fiscal, etc.). Sem operar concessões democratizantes, as classes dominantes mantiveram a sua dominação sobre a classe trabalhadora relegando-a a um profundo atraso cultural, com poucos direitos e liberdades políticas. Se a democracia ampla, no sentido liberal clássico, não se configurou enquanto uma possibilidade no horizonte dessas classes internamente dominantes e externamente subordinadas, restou-lhes aferrar-se autoritariamente ao poder e garantir o estabelecimento de uma ordem autocrática e, ao mesmo tempo, contínua e profundamente dependente.

No contexto pós Segunda Guerra Mundial, o imperativo de modernização capitalista dos países da periferia suscitou especial interesse dos Estados Unidos no desenvolvimento científico e tecnológico das universidades brasileiras, como um dos meios de assegurar sua constituição enquanto nação imperialista hegemônica e o processo de expansão do capital para os países do chamado "terceiro mundo". Nos Capítulos 1 e 2 dessa dissertação demonstramos como o impulso para a modernização do setor educacional esteve acompanhado da criação de cursos e programas especiais de estudos sobre a América Latina em universidades estadunidenses, vultosos programas de ajuda financeira externa e também de um aparato instrumental ideológico desenvolvimentista e reacionário que teve ampla recepção e reprodução no Brasil. As formulações desenvolvimentistas de W. W. Rostow e a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, por exemplo, conferiram o arcabouço

ideológico necessário à defesa da manutenção da ordem capitalista, da educação subordinada à produção e ao capital e referendaram a modernização via acordos e programas internacionais de empréstimo para os "países pobres". Assim, em um esforço de coordenação mundial de sua política externa através de programas como a Aliança para o Progresso, os Estados Unidos desenvolveram programas específicos para a América Latina. Nesse bojo, como demonstrado com maior profundidade no Capítulo 2, através da utilização de documentos recentemente digitalizados pelo projeto *Opening the Archives* da Universidade de Brown, a educação, ao lado da agricultura foi identificada pela USAID e o Departamento de Estado dos EUA, como alavanca primordial para colocar o Brasil "na rota do desenvolvimento capitalista".

Nesse cenário, durante a década de 1950, o governo JK aderiu à amplamente aceita ideologia nacional-desenvolvimentista e encampou um projeto de desenvolvimento que tinha no componente estrangeiro sua força dinâmica, ou seja, identificava no capital financeiro e nos monopólios internacionais os propulsores do desenvolvimento nacional. Entretanto, logo nos anos seguintes, a emergência de uma crise política, econômica e social, em uma nação arrasada por uma espiral inflacionária no início dos anos 1960, agudizava as contradições entre os interesses do capital financeiro e das classes dominantes e os setores populares que, pelo menos em parte mobilizados pela esquerda e as forças progressistas, pressionavam o novo governo de João Goulart em favor das reformas de base.

Como vimos ao longo do primeiro capítulo, não é coincidência a profunda crise que se inaugura nos anos 1950 e atravessa a universidade conglomerada e as escolas superiores isoladas, ainda à época regidas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, nem mesmo a adesão dos docentes progressistas à Campanha de Defesa da Escola Pública e, posteriormente, ao movimento em defesa da reforma universitária ao lado dos estudantes. A crescente demanda por acesso a educação e as exigências impostas pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista do pós-guerra escancaravam o anacronismo do modelo vigente de ensino superior brasileiro. A crise dos excedentes era motivo de protestos estudantis e reportagens nos principais jornais brasileiros, assim, as federalizações das universidades, o enquadramento dos docentes no funcionalismo público e a gratuidade do ensino foram algumas das medidas tomadas para tentar estancar a situação que beirava o insustentável. Mas a crise que se instaurara impunha aos sucessivos governantes que tomassem medidas no sentido de reformar a estrutura universitária, quer queira quer não.

Ao mesmo tempo, era patente a forte resistência dos setores burgueses à democratização, seja na sociedade, na universidade ou nas escolas. Qualquer menção às

reformas de base ou à projetos de lei que envolviam a democratização de determinadas áreas como, por exemplo, a derrotada proposta liberal para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfrentava forte oposição no Congresso Nacional e em setores conservadores do Executivo. Os interesses dos Estados Unidos também estavam em jogo - principalmente com a assinatura do decreto que regulamentava a lei de remessa de lucros para o exterior e a oposição do corpo diplomático do país ao governo Goulart, corporificada na figura do embaixador Lincoln Gordon, contribuiu grandemente para que as Forças Armadas brasileiras angariassem apoio político, moral, militar e financeiro para conduzir o golpe militar.

Assim, no interior do agitado processo de consolidação dessa ordem autocrática, em que a democracia existia para uns poucos e decrescia proporcionalmente em escopo e concretude quanto mais baixos fossem os estratos sociais, as Forças Armadas, o "quarto" poder que nasceu como protetor dos interesses da monarquia e se transformou no braço armado de defesa da ordem burguesa, consumaram o golpe militar em 1964 com apoio dos Estados Unidos e de diversos setores nacionais como o empresariado, a mídia, a ala conservadora da Igreja Católica e entidades da sociedade civil como o Ipês e o Ibad. A deflagração da ditadura militar, que duraria vinte e um anos, contribuiu para consolidação do capitalismo monopolista por meio de uma contrarrevolução preventiva que garantiu, via modernização conservadora e reacionária do Estado e de suas instituições-chave, a repressão e restrição das liberdades políticas e associativas, e assegurou os lucros dos monopólios estrangeiros e nativos.

Nesse contexto, em relação ao processo de modernização do ensino superior buscamos demonstrar, com apoio das contribuições de sociólogos e historiadores que se debruçaram sobre o tema, que as primeiras experiências nessa direção não se deram de forma homogênea. Havia, no Brasil, um interesse pela modernização do ensino com correntes um pouco distintas. De um lado, a perspectiva expressa por JK de que o desenvolvimento poderia contribuir para a superação do atraso educacional e vice-versa, de outro, o projeto inovador e moderno esboçado pelos criadores da Universidade de Brasília e pelos intelectuais e militantes que participaram da Campanha de Defesa da Escola Pública, como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e outros. De fato, a UnB, criada no início dos anos 1960, foi talvez o ponto culminante dos intentos modernizantes pré-ditadura, mas recordamos que desde meados da década de 1940 algumas universidades já vinham implementando projetos parciais de modernização, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, a Universidade de Minas Gerais e a Universidade do Rio de Janeiro.



Nesse sentido, um dos nossos objetivos com este trabalho foi demonstrar como o imperativo modernizador não foi "entregue" ao Brasil pelos Estados Unidos como transparece ao senso comum, embora a presença em solo brasileiro de fundações estrangeiras privadas interessadas no desenvolvimento educacional e o estabelecimento de convênios bilaterais e programas de assistência externa tenham contribuído financeira, ideológica e tecnicamente para a modernização ter ocorrido da forma que sucedeu; contando, inclusive, com a presença e influência de figuras *sui generis* como o consultor Rudolph Atcon, ferrenho defensor de um modelo privatista do ensino superior e da "neutralização" política do movimento estudantil.

Podemos dizer que o imperativo modernizador não partiu unilateralmente dos EUA pois a autocracia burguesa brasileira já havia forjado condições para possibilitar a emergência de uma intelectualidade reacionária nativa nas universidades e institutos de pesquisa, que produzia também suas sínteses próprias sobre a realidade brasileira e estava empenhada na formulação de concepções de sociedade (e, conseqüentemente, de educação) que lhe fossem particulares, embora evidentemente bebesse de fontes estrangeiras, como também o faziam os intelectuais do campo progressista. A perspectiva educacional reacionária formulada pelo Ipês, por exemplo, consistia na implementação de um modelo de universidade utilitarista semelhante ao dos EUA, com cobrança de anuidades, cisão entre conselhos científicos e administrativos/financeiros, e uma adaptação brasileira dos *colleges e teacher's colleges*. Ao mesmo tempo, emergiam do interior das Faculdades de Letras e Ciências Humanas isoladas ou em universidades conglomeradas, concepções e projetos críticos para a modernização educacional democratizante, cuja fonte inspiradora era sobretudo a reforma universitária de Córdoba e de outros países latino-americanos e, em alguma medida, até aspectos do modelo estadunidense de ensino superior utilizado pelo Ipês como referência, que também inspirou os criadores da Universidade de Brasília. De certa forma, podemos afirmar que os militares se apropriaram de certos padrões de modernidade estabelecidos pelos criadores desta universidade adaptando-os às necessidades do regime, ou seja, extirpando seu caráter progressista e a presença da intelectualidade de esquerda.

Portanto, se em algum momento a sociedade brasileira esteve mais próxima de pavimentar o caminho em direção a uma reforma universitária verdadeiramente democrática, crítica e criadora, foi no governo Jango. Nesse período, a UNE e as entidades estudantis desempenharam um papel de grande destaque, demonstrando capacidade de mobilização de grandes contingentes de estudantes, sobretudo a partir da organização da UNE-Volante, dos Seminários da Reforma Universitária, dos Centros Populares de Cultura e das campanhas de alfabetização pelo método Paulo Freire. Esse foi um momento em que estiveram no auge os

debates sobre o sentido da produção intelectual e seu direcionamento, bem como o início de uma formulação teórico-política que relacionava os vínculos entre mudança educacional e revolução social; embora tenha prejudicado, na opinião de Florestan Fernandes, professor que participou ativamente do movimento em defesa da reforma universitária, o fato do movimento estudantil reformista não contar com a participação dos setores mais politizados da classe trabalhadora. De toda forma, a ditadura colocou uma pá de cal nesse processo potencialmente transformador.

Como ressaltamos, a crise em que estava submerso o ensino superior exigia, impreterivelmente, uma reforma; a questão em disputa era o seu sentido, não necessariamente a sua necessidade. Os militares, amparados pelos instrumentos ideológicos das classes dominantes, como os institutos Ipês e Ibad, e pelas agências estrangeiras, tomaram o que havia de mais reacionário e heteronômico nas concepções e projetos para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e deram início, em passos acelerados, à implementação de um processo de modernização conservadora calcado sobre a repressão à intelectualidade progressista, às entidades representativas estudantis e docentes e ao movimento estudantil. Sem incorrer no equívoco histórico de tratar como ausente de contradições e disputas esse percurso - como foi o caso apresentado no Capítulo 2, por exemplo, das rugas e desacordos entre brasileiros e estadunidenses na EPES e na EAPES, do cancelamento dos acordos MEC-USAID antes do prazo previsto, e das debilidades de condução do Ministério da Educação e Cultura -, acreditamos ser correto afirmar que a cartilha de modernização seguida foi aquela que serviu, fundamentalmente, aos ditames do capital e não às demandas que emanavam dos movimentos estudantis e docentes críticos em defesa de uma verdadeira reforma universitária.

Nessa fase de consolidação do capitalismo monopolista e dependente, ameaçada pelas disputas bélicas, políticas e ideológicas da Guerra Fria, bem como pela recente vitória da Revolução Cubana, era fundamental expandir o parque industrial e tecnológico dos países exportadores de matérias-primas, garantir os lucros das multinacionais estrangeiras e suas subsidiárias locais e formar força de trabalho qualificada, complacente e produtiva. Para isso, o Departamento de Estado e o Congresso dos EUA garantiram que, na alçada da Aliança para o Progresso, fosse estabelecido um vultoso programa de ajuda externa com verbas direcionadas para as áreas prioritárias de agricultura, segurança, educação, entre outras. Afinal, a modernização da agricultura e a construção das estatais de base tecnológica não ocorreriam sem incentivo à pesquisa e expansão do ensino técnico e superior.

Nesse contexto é que são firmados os turbulentos acordos entre o MEC e a USAID para o desenvolvimento educacional, sobre os quais discorreremos extensamente no Capítulo 2.

Recordamos que relações bilaterais entre fundações privadas e universidades estadunidenses com institutos de pesquisa e instituições universitárias brasileiras já eram registradas antes e continuaram a existir depois, ainda mais fortalecidas, do cancelamento dos acordos com o MEC antes mesmo de seu término previsto. Houve, como demonstra a documentação oficial dos Estados Unidos com que trabalhamos, uma reorientação dos programas de assistência externa e da atividade das embaixadas após a transição entre os governos ditatoriais de Castello Branco e Costa e Silva. Os acordos para o ensino superior atraíram uma publicidade extremamente negativa para os EUA, o que dificultou inclusive o trabalho das equipes de consultoria técnica que desembarcavam no país; além disso, a decretação do AI-5 pouco tempo depois, seguida das denúncias que chegavam ao exterior sobre práticas de tortura, desaparecimento forçado, sequestros e outras graves violações aos direitos humanos praticadas pelo Estado brasileiro, levaram o Departamento de Estado a reorientar a sua política externa para o Brasil, através da diminuição dos programas de ajuda externa, da redução do número de funcionários consulares, e do encobrimento ao apoio explícito que prestavam ao comando militar golpista desde 1964.

É patente que nem todos os consultores estadunidenses envolvidos tinham dimensão da totalidade do significado político daquele projeto de reforma; para muitos, como fica transparente em alguns dos documentos com que trabalhamos, havia no pano de fundo um interesse relativamente genuíno em desenvolver a educação e combater a miséria e o atraso cultural aliado, notoriamente, a uma ideologia anticomunista forte. Entretanto, uma coisa eram os técnicos, em grande parte professores universitários, outra era a política do Departamento de Estado; e, em nossas pesquisas, ficou evidente que, para o Departamento de Estado, a modernização do capitalismo brasileiro com o aprofundamento de seu estado de dependência fundamental era necessária para afastar o perigo cubano e garantir a manutenção do maior país da América do Sul como um Estado especializado na produção de matérias-primas, mão de obra barata e desenvolvimento tecnológico razoável para garantir um parque industrial necessário à instalação de suas subsidiárias estrangeiras.

Apesar dos desgastes políticos gerados pela reação do movimento estudantil aos acordos MEC-USAID, o governo de Castello Branco, politicamente um dos mais alinhados a Washington, foi bem sucedido em dar passos significativos no sentido de implementar a reforma do ensino superior, principalmente a partir da promulgação dos decretos nº 53/1966 e 252/1967 e da Constituição Federal de 1967, que permitia a retomada da cobrança de mensalidades e desvinculava a União do compromisso com o financiamento da educação. Se considerarmos que os primeiros intentos modernizantes surgiram de maneira atomizada na

década de 1940, foi no mandato de Castello Branco que se ordenou o caminho jurídico-burocrático para a nacionalização da "reforma consentida" no ano seguinte.

Além dos decretos de Castello Branco e do fortalecimento das relações bilaterais entre fundações e universidades estadunidenses com o Brasil, um dos maiores logros da USAID e do consultor Rudolph Atcon para o processo de modernização do ensino superior brasileiro foi, como apresentamos no segundo capítulo, a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em 1966 e a assinatura do acordo "Assessoria para modernização da administração universitária", que atraiu menos atenção dos estudantes. Com a Operação Limpeza, a ditadura havia sido relativamente bem-sucedida na cassação dos reitores que poderiam oferecer alguma resistência ao seu projeto para a educação, e a designação do CRUB como parte executora desse convênio, aparentemente não incomodou os militares, que tinham nos dirigentes da associação importantes aliados, como o próprio Rudolph Atcon e o reitor da UFSC, professor João David Ferreira Lima. Assim, embora a proposta de criação do CRUB tenha surgido como uma solução privatista para evitar a burocracia e inoperância do MEC e garantir o recebimento direto de verbas do exterior, parece que ao fim e ao cabo a entidade serviu como um instrumento prático e útil à modernização reacionária das universidades sob o molde empresarial. Entretanto, acreditamos ser esta uma conclusão parcial que requer maiores aprofundamentos em futuras pesquisas que trabalhem diretamente com a documentação produzida pela entidade, que desafortunadamente não tivemos tempo hábil para localizar e empreender uma investigação minuciosa.

Finalmente, encaminhada não apenas pelo MEC, mas fundamentalmente a partir de órgãos técnicos como a Seplan, e endossada pelo conteúdo dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, a reforma universitária estava vinculada ao projeto geral dos militares e da Escola Superior de Guerra para o desenvolvimento a partir das diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional, contando com a participação, assessoria e financiamento de órgãos internacionais como a USAID, as fundações privadas, o Banco Mundial e consórcios universitários estadunidenses. Algo que devemos considerar é que esta reforma não foi uma pauta secundária para os governos militares: as sucessivas comissões criadas para sua elaboração, as inúmeras trocas de ministros na pasta de educação nos quatro anos entre o golpe e a promulgação da lei, e a preocupação em aplacar o movimento estudantil que recuperava fôlego e crescia em número a despeito das investidas autoritárias e esforços para desmobilização das entidades representativas por parte dos governos, demonstram que a execução da reforma havia se tornado um objeto para a legitimação política dos militares. É claro que havia a pressão internacional, as questões estruturais relativas ao imperativo da

formação de força de trabalho qualificada e do desenvolvimento tecnológico e científico para possibilitar a criação de estatais de base tecnológica, bem como a pressão interna dos excedentes e da falta de vagas, mas, para além disso, a promulgação da lei se transformara em uma questão urgente para garantir à ditadura certa legitimidade e espaço de manobra política.

Como apresentado no terceiro capítulo, em meio a uma ofensiva repressiva sobre as instituições de ensino superior, seus funcionários, estudantes e professores, o governo garantiu que as verbas fossem dirigidas para as áreas prioritárias tecnológicas e agrícolas, sobretudo para a expansão da pós-graduação, a construção de novos campi e o beneficiamento universidades do centro do capitalismo no país, e que os movimentos de resistência internos às universidades fossem minados em sua capacidade de resistência à ofensiva reacionária. Em sentido antagônico à defesa de uma reforma profunda e democrática para a educação brasileira que reverberara nos anos 1950 e 1960, a ditadura desferiu um golpe brutal sobre o ensino superior, com apoio de reitores, conselhos universitários, professores, estudantes e técnicos no interior dessas instituições, chamados por Florestan Fernandes de "inteligência contrarrevolucionária", e também por aqueles convidados a prestar seus serviços às comissões reformadoras como a EPES/EAPES, a Comissão Meira Mattos e o GTRU.

Nos parece importante reiterar que a modernização *per se* não era o problema. A modernização das instituições de ensino arcaicas, anacrônicas e obsoletas, reunidas em conglomerados universitários era fundamental para a autonomização cultural e universalização do acesso à educação de nível superior com a emergência da sociedade urbano-industrial. Mas, se lembrarmos uma citação apresentada ainda na introdução deste trabalho, em que Anísio Teixeira afirma que foram apresentados ainda no período imperial 42 projetos de criação de universidades, todos negados; nos parece que, se antes havia uma identificação, ainda que difusa, pelas classes dirigentes, de que o povo brasileiro não necessitava de universidades, somente seus herdeiros que já tinham a possibilidade de estudar em Coimbra, com a emergência do modo de produção capitalista e a expansão da sociedade de classes, a exigência de tecnificação do ensino e do seu alinhamento às necessidades do capital monopolista e do Estado tecnocrático e ditatorial vão para a ordem do dia. Nesse sentido é que a ditadura militar toma as rédeas do processo de modernização que já havia iniciado através de experiências isoladas e nacionaliza-o de cima para baixo, em um processo antidemocrático e antagônico às demandas dos movimentos sociais e das classes subalternas, coroando este trajeto com duas alterações fundamentais: a imposição do AI-5, do Decreto 477 e a criação dos órgãos de inteligência no interior das universidades para aprofundar ainda mais a repressão às lutas populares e o incentivo massivo para que a iniciativa privada, sob os

auspícios do CFE, tomasse a sua generosa porção na oferta de ensino superior e na organização de cursinhos pré-vestibulares privados, destinados a preparação de um grande contingente de alunos para os difíceis exames de ingresso às universidades públicas.

Ou seja, os militares não negaram propriamente a necessidade de reformar a universidade brasileira, mas corromperam o sentido da reforma que defendiam os movimentos sociais por meio de soluções tecnicistas, conservadoras e imediatistas<sup>1</sup>. Antecipando-se às pressões por mudanças de cunho radical que emergiam do movimento estudantil e docente, o governo e as elites conservadoras neutralizaram a radicalidade das transformações pretendidas a partir de um projeto reacionário de poder e sociedade. Evidentemente, a modernização sintetizada pelo GTRU tinha em si aspectos construtivos e prementes, mas o que se levou a cabo não foi uma reforma universitária propriamente dita, e sim, regras e normas para o funcionamento das universidades com a criação de uma estrutura legal e institucional relativamente bem amarrada para privilegiar a iniciativa privada e o controle da produção intelectual e tecnológica, mas também falha, uma vez que não corrigiu as inconsistências estruturais das universidades e não permitiu o desenvolvimento de um processo de mudança reconstrutivo.

A transformação do sistema de ensino superior ocorreu, portanto, não a partir da criação de um novo modelo de universidade, mas de uma reforma jurídica por meios e dispositivos técnicos e burocráticos orientados pela tônica da expansão com contenção de recursos. De fato, a expansão tutelada do ensino superior e a massificação via incentivos fiscais para a abertura de estabelecimentos privados de ensino colocaram a educação nos trilhos do desenvolvimento monopolista dependente, superando em parte o modelo arcaico, mas impedindo que essa modernização refuncionalizante fosse conduzida democraticamente pelas forças sociais. Como atestou Florestan Fernandes, com a adaptação das universidades à sociedade capitalista, o privatismo inerente às escolas especializadas do império somente mudou de forma. A universidade pública foi reformada para "os de cima" e a tendência que se esboçava já nessa época era de que o ensino superior privado e pago era para onde iriam as massas de origem proletária. Esse processo se deu, de um lado, via incentivos fiscais para abertura de instituições privadas de ensino e, de outro, pelas soluções privatistas que permitiam a adoção do regime de fundações nas universidades públicas, o sistema de créditos por disciplina, o incentivo para execução de parcerias público-privadas e para a abertura de

---

<sup>1</sup> Inclusive, é possível alegar que essa "tática" foi comum na ação dos militares em relação a uma série de pautas reformistas que eles assumiram, corromperam o sentido original e alegaram ter realizado, como a reforma agrária, por exemplo.

canais privados de financiamento e orientação do conteúdo das pesquisas e produções universitárias, sem contrapartidas claras e transparentes para o setor público.

Embora a reforma universitária de 1968 tenha extinguido o regime de cátedras, generalizado o vestibular unificado e classificatório, regulamentado a carreira docente, ampliado a pós-graduação e reiterado dispositivos presentes nos decretos 53/1966 e 252/1967, como o sistema departamental - em parte reivindicações dos movimentos populares reformadores - vimos que algumas destas alterações foram mera ficção legal, como a autonomia universitária tutelada pelo Executivo e órgãos como o CFE; e outras não se efetivaram na prática para todas as universidades, como os ciclos básico e profissionalizante, ou tiveram seus propósitos distorcidos, como os catedráticos que se transformaram em professores titulares gozando de privilégios e prerrogativas bastante similares aos de que dispunham anteriormente.

Concretamente, a ditadura acabou com as escolas isoladas herdadas do período imperial? Podemos dizer que no caso das universidades públicas, sim. Mas essa afirmação deve ser feita com cautela. Afinal, foram criadas, modernizadas ou expandidas universidades que, em algum grau, conseguiram adquirir certa unicidade institucional interna e relativa autonomia frente ao Estado, constituindo-se, por muitas vezes, como bastiões da defesa da democracia e da educação pública e estatal, e instituições de excelência científica, inovação tecnológica e produção artístico-cultural. Entretanto, a ditadura não abriu as portas das universidades públicas para as massas e garantiu, por caminhos e formas diversos, a possibilidade de que fossem penetradas pela iniciativa privada e tivessem parte significativa de sua produção direcionada para cumprir com a política de ciência e tecnologia vigente, inclusive via subordinação do CNPq e outros órgãos de fomento à SEPLAN e à tecnocracia do poder Executivo. Além disso, fazendo uso da retórica oficial que insistia na escassez de recursos públicos para a educação, plantou a semente para a expansão sem precedentes do ensino superior privado e para a mercantilização dos processos educativos e formativos de sucessivas gerações de estudantes.

Nesse sentido, podemos afirmar com segurança que a trajetória do ensino superior brasileiro acompanha, não sem contradições e projetos que nem sempre se concretizaram, a formação do Estado autocrático brasileiro e as amarras e consequências da condição de dependência de nosso capitalismo tardio. O percurso até desembocar na reforma consentida, ou contrarreforma universitária, durou pelo menos vinte anos, mas os reflexos do conjunto do processo de modernização conservadora do ensino superior no sistema educacional brasileiro

já são muito mais duradouros do que isso. Se hoje há um aprofundamento do privatismo na esfera educacional, com a apropriação privada da produção universitária, o aligeiramento e rebaixamento da formação de nível superior, que paulatinamente se transforma e adapta aos requisitos de novos tempos históricos e exigências do sistema do capital, a ditadura militar é responsável por ter criado e reforçado as bases da estrutura moderna desse modelo de universidade. A partir de um referencial ideológico tecnocrático e reacionário, que igualava desenvolvimento à segurança e ao privilegiamento das classes dominantes, os militares, sustentados pela política dos Estados Unidos para o Brasil e por setores acadêmicos e empresariais, foram relativamente bem-sucedidos em colocar em marcha um projeto de ensino superior a serviço do padrão de acumulação do capital monopolista. Hoje não há mais possibilidade histórica de fazer renascer o movimento em defesa de uma reforma universitária crítica, criadora e democrática tal como aquele que floresceu em Córdoba em 1918 ou no Brasil na década de 1950. Mas o enfrentamento da ordem esmagadora e violenta do capital e da autocracia burguesa no Brasil pelo conjunto da classe explorada e oprimida, passa pela reivindicação histórica da construção de um projeto de universidade do povo e para o povo, de uma educação libertadora que seja capaz de produzir conhecimento sistemático sobre a realidade do país e enfrentar os desafios de nosso tempo histórico.



## FONTES

### Instituições de pesquisa

Acervo da UNESCO  
 Acervo do Jornal Correio da Manhã  
 Acervo do Jornal do Brasil  
 Acervo do Jornal O Estado de São Paulo  
 Arquivo Central da Universidade Federal de Santa Catarina  
 Arquivo Nacional  
 Biblioteca da Presidência da República  
 Biblioteca Florestan Fernandes - Universidade de São Paulo  
 Brown Repository - Opening the Archives, Universidade de Brown

### Documentos

#### *Documentos, leis, decretos, relatórios e projetos (Brasil)*

ARANTES, Aldo Silva *et al.* Apenas um terço de opinião. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 203-204, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.g-ov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Ata da sessão do Conselho Universitário realizada em 25 de setembro de 1968. *Terceiro livro de atas*, p. 67. Acervo do Arquivo Central da UFSC.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, p. 205-220, ago. 2006. Número especial. Disponível em: <[https://www.fe.unicam-p.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2\\_22e.pdf](https://www.fe.unicam-p.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. *Ato Institucional nº 1*, de 09 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. *No Palácio da Cultura, durante o encerramento do V Fórum Nacional de Reitores*. 1964. Disponível em: <[http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presid-encia/ex-presidentes/castello-branco/discursos/1964-1/copy\\_of\\_33.pdf/view](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presid-encia/ex-presidentes/castello-branco/discursos/1964-1/copy_of_33.pdf/view)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil, 1808-1820*. Decisões. Decisão nº 2, em 18 de fevereiro de 1808. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891, p. 2. Disponível em: <[https://www2.cam-ara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy\\_of\\_colecao1.html](https://www2.cam-ara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao1.html)>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório / Comissão Nacional da Verdade*. Brasília: CNV, 2014. 3 vols.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 204-208, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Constituição Federal (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. *Institui a Universidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1872, de 12 de dezembro de 1962. *Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103726/decreto-1872-62>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. *Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro*, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. *Estatuto das Universidades Brasileiras*. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 56.979, de 1 de outubro de 1965. *Cria o "Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso" e dá outras providências*. Brasília, Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislac-ao/federal/70929-cria-o-conselho-de-cooperauuo-tucnica-da-alianua-para-o-progresso-e-da-outras-providuncias.html>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5600, de 25 de abril de 1874. *Dá estatutos á Escola Polytechnica*. Rio de Janeiro, Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/566324/publicacao/15732389>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. *Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967. *Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/-fed/declei/1960-1969/decreto-lei-228-28-fevereiro-1967-376022-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. *Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências*. Brasília, DF.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. *Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências*. Brasília, DF, Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. *Evolução do Ensino Superior no Brasil, 1962-1990*. Brasília, 1992.

BRASIL. Lei nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950. *Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior*. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 1254, de 04 de dezembro de 1950. *Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/11254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art.&text=Art.,2%C2%BA%20Os%20estabelecimentos.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art.&text=Art.,2%C2%BA%20Os%20estabelecimentos.>)>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 1392, de 11 de julho de 1951. *Estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere às escolas particulares*. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/le-i/1950-1959/lei-1392-11-julho-1951-361817-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964. *Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2011-2020 - Capes, Apêndice B*

Séries Históricas. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *O Ensino Superior no Brasil, 1974-1978*, Relatório. Brasília, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Acordos, Contratos, Convênios*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000642.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior* (Acordo MEC-USAID). Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969. p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Ensino no Brasil em 1964*, Rio de Janeiro, MEC/SEEC, 1964.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Recuperação de Excedentes 1974/1979*. Brasília: MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística do Ensino Superior*, Rio de Janeiro, MEC/SEEC, 1964.

BRASIL. Ministério do Império. *Relatório do ano de 1879 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 17ª Legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. p. 11-22. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1879\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1879_00001.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Diretrizes de Governo - Programa Estratégico de Desenvolvimento*. Brasília: MPCE.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966*. Brasília: MPCE, 1965.

Encerramento do V Fórum Nacional de Reitores (1964). Arquivo Nacional, Fundo Agência Nacional - BR JANRIO EH.0.FT, PRP.8419.

João David Ferreira Lima – Dossiê, 1969. Fundo: Serviço Nacional de Informações – BR DFANBSB V8.MIC, GNC.NNN. 82003117 (Arquivo Nacional, Brasil).

KUBITSCHER DE OLIVEIRA, Juscelino. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1959.

Manifesto do Centro Acadêmico Vicente de Cairú (1967). Fundo *Centro de Informações de Segurança e Aeronáutica* – BR DFANBSB VAZ, Arquivo Nacional.

Panfleto dos Excedentes ao Povo (1968). Fundo *Centro de Informações de Segurança e Aeronáutica* – BR DFANBSB VAZ, Arquivo Nacional.

Pronunciamento dos Reitores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 87, p. 208, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNE. *Carta do Paraná*. Resoluções do II Seminário Nacional de Reforma Universitária – Curitiba, 1962. [s.l.]: Editora Universitária, 1962. (Cadernos da UNE, 2).

UNE. *Luta atual pela reforma universitária*. Cadernos de Coordenação Universitária, 4 dez. 1963.

### ***Documentos, leis, relatórios e projetos (Estados Unidos)***

Agency for International Development. Program Memorandum: Brazil (FY 1968-1972), Revised (1966). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/ite-m/bdr:1167785/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ATCON, Rudolph. (Reorganization of the Universidad de Concepción): Chile-(mission), UNESDOC Digital Library (UNESCO). 27 p. 1957, 1958.

ATCON, Rudolph. University policy of student politics and other activities. (Reorganization of the Universidad de Concepción): Chile-(mission), UNESDOC Digital Library (UNESCO). 27 p. 1957, 1958.

BOWDLER, William G. University of Texas scholarship program in honor of ex-President Castelo Branco of Brazil (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item-/bdr:663808/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CLARKE, Jan. Brazilian Report: Can Brazil Overcome Its Educational Deficit?. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1966. Disponível em: <<https://repository.library.-brown.edu/studio/item/bdr:1134863/>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

DEATHERAGE, F. E.; JOHNSON, Robert G.; W.G. Matlock. Request for Additional Copies of Agronomy Books (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item-/bdr:846517/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ELLIS. Interim Guidelines for a Sector Approach to Education. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1970. Disponível em: <<https://repository.library.-brown.edu/studio/item/bdr:1161386/>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

ESTADOS UNIDOS. *Foreign Assistance Act of 1961*. Estados Unidos da América, 4 set. 1961. Disponível em: <<https://www.foreign.senate.gov/imo/media/doc/Foreign%20Assistance%20Act%20Of%201961.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

KUBISCH, J. B. American Intervention in Brazilian Society. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1967. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1168571/>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MYERS, Harold H. Council of United States Universities for Rural Brazilian Development By-Laws and Officer Appointments (1970). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:791653/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MYERS, Harold H. Council of United States Universities for Rural Brazilian Development By-Laws (1970). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:791690/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROGERS; CHAPETTA, Michael. FY to Social and Civic Development Program Suggestions. *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1969. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1161253/>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

RUSK, Dean. Summit Assessment (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1162272/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

State Department, *Top Secret Cable from Ambassador Lincoln Gordon*, Rio de Janeiro, March 27 1964 (National Security Archive, Estados Unidos). 27 mar. 1964.

Telegram from the Department of State to the Embassy of Brazil. 31 mar. 1964. National Archives and Records Administration, RG 59, Central Files 1964-66, POL 23-9 BRAZ. Disponível em: <<https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d198>>. Acesso em: 03. abr. 2022.

The new President of Brazil, L.B.J. sends warm note to Mazzilli. Congressional Record - Senate, Washington-DC, april 3 1964. In: Brown Digital Repository. Brown University Library (Repositório Digital Brown University, Estados Unidos). 1964. Disponível em: <<https://library.brown.edu/create/wecannotremainsilent/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/senator-wayne-morse-speech.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1970) (1968). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167790/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

TUTHILL, John W. Program Memorandum: Brazil (FY 1969 & 1968-1973) (1967). *Opening the Archives: Documenting U.S.-Brazil Relations, 1960s-80s*. Brown Digital Repository. Brown University Library. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:1167834/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

### **Periódicos**

Aspectos econômicos da experiência em Poços de Caldas. *O Estado de S. Paulo*, 25 out. 1956.

Divulgado o relatório Meira Mattos. *Jornal O Estado de S. Paulo*, 23 ago. 1968. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/-!/19680823-28641-nac-0006-999-6-not/busca/Meira+comissão>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Populares invadem e incendiam o edifício da UNE. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 02 abr. 1964. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/-!/19640402-27283-nac-0004-999-4-not/busca/-UNE>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Relatório Meira Mattos mostra situação do ensino universitário. *Correio da manhã*, 25 ago. 1968. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#)>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Serão revistos os acordos MEC-USAID, revela Tarso. *O Estado de São Paulo*, 27 abr. 1967.

Suplicy dá regulamento à representação estudantil. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 09 dez. 1964. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19641209-27497-nac-0005-999-5-not/bus-ca/estudantil>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Tarso instala Grupo de Trabalho que vai iniciar a Reforma Universitária. *Jornal do Brasil*, 04 jul. 1968. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015\\_08&pag-fis=118014](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pag-fis=118014)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

UNE prepara o Congresso. *O Estado de S. Paulo*, 17 abr. 1967. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19670617-28274-nac-0009-999-9-not/busca/decreto+Arag%C3%A3o>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

### **Filmes**

O DIA que durou 21 anos. Direção de Camilo Tavares. Produção de Camilo Tavares. Roteiro: Camilo Tavares; Flávio Tavares. Música: Dino Vicenti. São Paulo: Pequi Filmes, 2012. (77 min.), son., color.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Superior, 1966. 124 p.
- BATALHA, Claudio H. M. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BLACK, Jan Knippers. *United States penetration of Brazil*. Estados Unidos: Manchester United Press, 1977.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRwFHY-wMG6RwzYzd/?format=pdf&lang=pt.>>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRANDÃO, Octávio. *Agrarismo e industrialismo: Ensaio marxista-leninista sobre a revolta de São Paulo e a guerra de classes no Brasil (1924)*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FARINES, Jean-Marie; TUYAMA, Laura; AURAS, Marli (org.). *Memórias reveladas da UFSC durante a ditadura civil-militar*. Florianópolis: Editora UFSC, 2021.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 292 p. Disponível em: <<http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/a-UNE-em-tempos-de-autoritarismo.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2022.
- \_\_\_\_\_. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.



FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

\_\_\_\_\_. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

\_\_\_\_\_. *O que é revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRAGA, Manuel Dias; SIANO, Lúcia Maria França. A ideia de universidade na reforma universitária de 1968. *Rev. Adm. púb.*, Rio de Janeiro, n. 25, v. 3, p. 155-171, jul./set. 1996.

GARCÍA, Óscar J. Martín; GOMES-ESCALONILLA, Lorenzo Delgado (ed.). *Teaching Modernization: spanish and latin american educational reform in the cold war*. Nova York: Berghahn Books, 2019.

GORDON, Lincoln. *O progresso pela aliança*. Rio de Janeiro: Record, 1962.

IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim (orgs.). *1917: o ano que abalou o mundo*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e Sociedade*, n. 54, ago. 2014. Brasília: Andes-SN.

LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

\_\_\_\_\_. Universidade pública federal brasileira: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. *Educ. Soc.* Campinas, v. 42, e241425, 2021.

LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em revista*. São Paulo, v.27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a05v27n2.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 1997.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

- MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- MOTTA, Roberto Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- ÖSTILING, Johan. *Humboldt and the modern German University: an intellectual history*. Lund: Lund University Press, 2018.
- PASSARINHO, Jarbas. *Um híbrido fértil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.
- PEREIRA, Astrojildo. *Formação do PCB (1922-1928)*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.
- PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). *Caminhos da Revolução Brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 2ª edição.
- PRADO JR., Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da Educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PRESTES, Anita Leocadia. *Duas táticas e uma mesma estratégia: Do “Manifesto de Agosto de 1950” à “Declaração de Março de 1958”*, [s.d].
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, Flávio Diniz. *Walt Whitman Rostow e a problemática do desenvolvimento: ideologia, política e ciência na Guerra Fria*. 2007. 3 v. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História Social, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-04072008-160534/pt-br.php>>. Acesso em: 08 nov. 2021.
- ROSTOW, Walt Whitman. *Etapas do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008.
- SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes.*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008.

SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, Gabriella Inhan de. *Rudolph Atcon, entre o educacional e o urbanístico na definição de diretrizes para campi universitários no Brasil*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ambiente-construido//files/2015/06/GABRIELLA-INHAN-DE-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação da sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 50, n.111, jul./set. 1968.

TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.

WEIS, W. Michael. Government News Management, Bias and Distortion in American Press Coverage of the Brazilian Coup of 1964. *The Social Science Journal*, [S.L], v. 34, n. 1, p. 35-55, 1997.