

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

BIANCA SILVA COSTA

**O Ensino Superior na Ditadura Militar
brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**

Porto Alegre

2009

BIANCA SILVA COSTA

**O Ensino Superior na Ditadura Militar
brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**

Dissertação apresentada como requisito parcial e final à obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Dr Luciano Aronne de Abreu.

Orientador: Dr. Luciano Aronne de Abreu

Porto Alegre

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837e Costa, Bianca Silva
O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da
"Revista MEC" / Bianca Silva Costa.— Porto Alegre : 2009.

127 f.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2009
Orientador: Dr. Luciano Aronne de Abreu

1. Ensino superior. 2. Brasil - História – Golpe de 1964.
3. Reforma do ensino - História. I. Título.

CDU 378(81)
CDD 378.81

Bibliotecária responsável: Ana Glenyr Godoy – CRB 10/1224

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para a sua realização, em especial a minha mãe, Marione, pelo carinho; a minha irmã, Bárbara, pelo apoio e dedicação e ao meu noivo, Cláudio, pelo companheirismo e amor.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que permitiu a dedicação exclusiva à pesquisa no decorrer dos últimos dois anos, por intermédio da concessão de bolsa de pesquisa. Ao Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS por oferecer a infra-estrutura necessária à realização do estudo ora apresentado.

Aos funcionários Programa de Pós-Graduação, Carla Helena Carvalho Pereira e Davi Estácio Diniz, pela competência profissional. Aos professores Sandra Lubisco Brancato, Maria José Barreras, Márcia Andréa S. da Silva, Helder Gordim da Silveira, Maria Elly H. Genro, pelos aprendizados, reflexões e principalmente pelo exemplo profissional.

Ao professor Luciano Aronne de Abreu, pela orientação – vínculo institucional sem o qual esta dissertação não poderia ir à Banca examinadora. Além disso, agradeço por todas as conversas, reuniões, reflexões e críticas.

Aos colegas e novos amigos que fiz ao longo desses últimos dois anos, Mônica Karawejczyk, Ione Castilho, Marcelo Melnitzki e Frederico Garcia. Aos amigos de tempo, Michelle Pires, Milena Farias, Ilzaglei Arigoni, Eduardo Soares, Fabrício Ávila e Carlos André (Dedé).

À minha família, por todo apoio e compreensão. Sou grata, em especial, a Marione, Bárbara, Maurício, Celeni e Flávia.

Ao meu companheiro e amor, Claudio, pelas palavras de incentivo, confiança e carinho ao longo da realização deste trabalho.

O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de valer nunca. O que passou ensina. Com sua garra e seu mel. Por isso é que agora vou assim, no meu caminho publicamente andando.

Thiago de Mello. "Faz escuro mas eu canto"

Foi-lhes dado um novo lugar na sociedade, mas nem por isso os intelectuais podem desempenhar um novo papel. Porém, o que podem, precisamente, é negar-se a permanecer nele. E, para evitar as armadilhas que lhes são preparadas, nada melhor do que começar a examinar esse novo lugar que lhes foi atribuído.

Claude Lefort

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar de que maneira a Reforma Universitária implantada em 1968 foi publicada na “Revista MEC”. Para tanto, foram considerados o contexto de criação deste periódico, alguns elementos políticos, econômicos e educacionais do regime ditatorial brasileiro, além dos principais antecedentes e medidas institucionais desta Reforma.

Palavras-Chave: “Revista MEC” – Ensino Superior - Reforma Universitária de 1968.

ABSTRACT

This paper has as objective to analyze how the University Reform implanted in 1968 was published in the “Revista MEC”. For this, were considered the context of creation of this magazine, some political, economical and educational elements from Brazilian dictatorial regime elements. It is also considered the main history and institutional regulations of this Reform.

Keywords: “Revista MEC” – Higher Education – University Reform of 1968.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E O ENSINO SUPERIOR	16
1.1 A Conjuntura Política e Econômica Ditatorial	16
1.2 A Situação Universitária no Pós-Golpe de 1964	26
2 A “REVISTA MEC” E AS TENTATIVAS DEMOCRÁTICAS DE TRANSFORMAR O ENSINO SUPERIOR	49
2.1 Conhecendo a “Revista MEC”	50
2.2 Educação para o Desenvolvimento Nacional	58
2.3 Educação como Tarefa de Sobrevivência Nacional	69
3 A “REVISTA MEC” E A REFORMA UNIVERSITÁRIA: O PAPEL DO SISTEMA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS	81
3.1 Universidade como Instrumento de Renovação.....	81
3.2 Reforma Universitária e a “Revolução na Área da Educação”	94
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar de que maneira a Reforma Universitária (RU) implantada em 1968 foi publicada na “Revista MEC”. Para tanto, deve-se levar em consideração que este foi um período autoritário,¹ centralizador e repressivo; elementos esses fundamentais para a compreensão dos acontecimentos educacionais do período. Com o intuito de manter a ordem, fazia-se necessário adequar a educação aos interesses do regime. Neste contexto, com a entrada dos militares ao poder, estes trataram de planejar a reestruturação do sistema educacional vigente até então. A partir deste momento, seriam elaboradas as Reformas do Ensino, daquilo que se chamava 1º e 2º graus, promovida pela Lei nº 5.692/71 e do ensino superior, através da Lei nº 5.540/68. Sobre a Reforma Universitária, destaca-se que esta ocorreu em um período em que o ensino superior passou a exercer papel fundamental para o desenvolvimento do país, representando um foco de transmissão e produção do conhecimento.

Sobre a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca dessa temática, procura-se entender a trajetória da educação e as modificações políticas, econômicas e sociais do Brasil, o qual representa grande importância para a compreensão do sistema educacional do presente. Assim, aprofundar os conhecimentos acerca do contexto ditatorial é fundamental para perceber as bases educativas atuais, pois, passados 40 anos da implantação da RU de 1968, essa temática continua presente na medida em que a estrutura institucional do ensino superior no país segue mantendo algumas medidas instituídas naquele período. Para exemplificar esta afirmação, ressalta-se, por exemplo, o sistema de matrículas e créditos por disciplina, o vestibular classificatório, a introdução efetiva da

¹ Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade de formas mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidos à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas (STOPPINO, 1986, p.94). Além, disso, importante observar que nos regimes de tipo autoritários, “a penetração – mobilização a sociedade é limitada: entre Estado e Sociedade permanece uma linha de fronteira muito precisa” (STOPPINO, 1986, p.100).

departamentalização, a política de pós-graduação, a aglutinação das Faculdades em Unidades, os centros acadêmicos, entre outros aspectos.

Convém ressaltar que os primeiros questionamentos acerca da temática do Ensino Superior brasileiro ocorreram ainda durante a graduação, em que se pretendia investigar a repercussão do período ditatorial e da Reforma Universitária de 1968 no curso de História da PUCRS. Ao explorar essa temática, uma série de questões foi surgindo, resultando na necessidade de um maior aprofundamento sobre as “bases” da estrutura educacional que estavam sendo implantadas.² Em virtude da extensão que a pesquisa estava tomando, as primeiras dificuldades surgidas referem-se à necessidade de delimitar o tema. Além disso, outro fator motivador para seguir a pesquisa sobre a temática da Reforma Universitária foi o contato com bibliografias sobre os meios de comunicação, resultando na paixão em trabalhar a imprensa como fonte histórica³.

A imprensa passou a ser um dos focos de pesquisa a partir do momento em que se verificou que esta retratava de forma ampla a realidade do período ditatorial, contribuindo na divulgação dos planos governamentais. Essa, por sua vez, era considerada rica em elementos e dados para historiadores, pois permite “[...] um melhor conhecimento das sociedades ao nível de suas condições de vida, manifestações culturais e políticas” (ZICMAN, 1985, p.90). Assim, buscaram-se subsídios na imprensa para realizar um “diálogo” com o contexto no qual a RU estava inserida. Quanto aos meios de comunicação em geral, destaca-se que são programados, pois são submetidos “às exigências do projeto político-pedagógico, em que se definem a sociedade e a educação que se querem” (MARQUES, 1990, p.161).

Dentre esses meios de comunicação que divulgaram a Reforma Universitária instituída pelos governos militares, estava a revista “Manchete”, o qual havia

² Para concretizar os objetivos estabelecidos, contou-se com o auxílio da História Oral, sendo realizadas cinco entrevistas com os seguintes professores e alunos da PUCRS, dos anos de 1968-70: Prof. Dr. Braz A. Aquino Brancato, Prof. Me. Harry Rodrigues Bellomo, Prof. Dr. Moacyr Flores, Prof^a. Dr^a Núncia Santoro de Constantino e Prof^a Dr^a Sandra Maria Lubisco Brancato. Também foram explorados os Anuários da PUCRS, desde a sua criação, a fim de perceber as modificações ocorridas no curso de História, desde quando este “atuava” conjuntamente com a Geografia.

³ Ressalta-se aqui a fundamental influência das professoras Dr^a Sandra Brancato e Dr^a Maria José Barreras.

publicado uma edição especial⁴ sobre as reformas do ensino. No impulso da descoberta dessa edição, somado a necessidade de delimitar o tema para a monografia⁵, achou-se conveniente unir a “única” certeza que se tinha até então: trabalhar com a Reforma do ensino superior e sua repercussão neste editorial.

Enfim, optou-se por deixar de lado parte da pesquisa que vinha sendo desenvolvida – sobre a PUCRS – para que esta fosse retomada em outra oportunidade. Com a finalização da monografia, houve a necessidade de aprofundar os conhecimentos bibliográficos devido ao interesse da autora de prosseguir no meio acadêmico. No período de um ano – final da graduação e entrada no mestrado – efetuou-se a leitura de algumas obras sobre a temática. Foi neste momento que, durante uma caminhada nos sebos de Porto Alegre, encontrou-se uma edição de uma revista publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, datada de 1970. A partir daí, optou-se em trabalhar esta como fonte de pesquisa no projeto de mestrado, contrapondo-a com a abordagem da “Veja”, entre os anos de 1968 a 1970. O intuito era perceber as diferenças e semelhanças que poderiam ser estabelecidas em se tratando das modificações do sistema universitário, entre um meio de comunicação “oficial” e outro de maior circulação e com fins lucrativos.

Estabelecendo um balanço entre essas revistas, optou-se por aprofundar somente a análise da “Revista MEC” como fonte principal da pesquisa, representando assim um meio de difusão governamental, publicado no Rio de Janeiro, tendo como editor Delso Renault. Após esta escolha, a primeira providência tomada foi verificar em que local ela estava disponível para consulta. É importante observar que a maior parte deste periódico foi encontrado no setor de obras restritas da Biblioteca da Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS⁶ e que, a partir disso, iniciou-se um longo período de coleta de dados e formação do corpus documental. Passados alguns meses, por meio de visitas constantes à biblioteca, fotografou-se a coleção completa da revista, somando um total de 47 exemplares que foram

⁴ (Manchete, 1968, nº 865).

⁵ Monografia que foi intitulada de: Ditadura Militar, Reforma Universitária e abordagem da revista Manchete (COSTA, 2006).

⁶ Com exceção dos seguintes exemplares de nº 5 (1957), nº 26 (1963/64) e nº 29 (1965), cabe ressaltar que estas obras encontram-se presentes na biblioteca da USP.

publicados de 1956 a 1970. Após a coleta da fonte, surgiu a dúvida de como trabalhar com tanta informação.

Com o intuito de observar de que forma o ensino superior aparecia na “Revista MEC”, optou-se por enfatizar os discursos oficiais proferidos pelos Presidentes da República e seus respectivos Ministros da Educação, que foram publicados na revista. Também serão explorados alguns artigos escritos por intelectuais da época, e algumas notas publicadas na seção “Notas e Informações”, que referenciam exclusivamente o sistema universitário do país. Assim, acredita-se que explorar a Reforma Universitária a partir dos discursos oficiais publicados na “Revista MEC” é de fundamental importância para a compreensão de uma das maneiras que o regime ditatorial utilizou o ensino superior para consolidar seu poder. Neste sentido, as publicações da revista constituem o objeto de análise do presente trabalho, na medida em que noticiam quase que simultaneamente o processo de produção e difusão desses discursos e textos elaborados.

É importante ressaltar que ao longo da pesquisa também foram encontradas algumas dificuldades com relação à “Revista MEC”, pois esta passou por alguns períodos de descontinuidade, tendo sido criada em 1956 e suspensa em 1960. Somente no final de 1963 e início de 1964 que a revista retomou suas publicações, que perduraram até o ano de 1970. Outra questão refere-se que a revista mudou de nome três vezes, sendo chamada de “MEC” nas edições de nº 1 a 29, “Revista MEC” a partir do nº 30 até 42 e, por fim, “MEC Revista” do nº 43 a 47. Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, é importante observar que ao longo deste trabalho, em todos os momentos que a revista for referenciada, optou-se por chamá-la unicamente de “Revista MEC”. Nesse sentido, de modo a analisar de que maneira a Reforma Universitária apareceu nesta revista optou-se por uma análise qualitativa⁷ dos seus artigos e discursos presidenciais e ministeriais. Para tanto, este trabalho foi dividido em 3 capítulos:

⁷ Ressalta-se que a análise qualitativa não contempla fundamentalmente critérios numéricos, pois “[...] uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2000, p.102). Nesse sentido, os adeptos deste tipo de análise “contestam a eficiência das minúcias da análise de frequência, como critérios de objetividade e cientificidade, pretendendo ir além da mera descrição dos conteúdos manifestos em mensagens, ou a interpretação mais profunda” (MINAYO, 2000, p.202).

No primeiro capítulo pretende-se observar o contexto político e econômico do regime militar, demonstrando algumas de suas principais bases ideológicas. Além disso, serão retomados alguns elementos fundamentais para a compreensão da Reforma Universitária, como os seus antecedentes, que foram analisados por algumas comissões que estudaram a situação das universidades brasileiras com a finalidade de adequá-las ao desenvolvimento do país. Estes estudos geraram relatórios que foram produzidos pelo Acordo MEC-USAID, pelo professor Rudolph Atcon, pelo General Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Convém ressaltar que todos esses relatórios serão analisados, pois, por meio de pesquisa bibliográfica, observaram-se algumas descrições simplificadas sobre esse momento fundamental na construção da reforma.

No segundo capítulo, atendendo às peculiaridades da fonte escolhida – “Revista MEC” - houve a necessidade de explorar algumas informações acerca do seu contexto de criação, edição, seções, etc. Em seguida, serão observados dados sobre o ensino superior no país, publicados na revista ainda no período em que as tentativas de modificar o ensino davam-se no contexto democrático. Serão analisados três discursos presidenciais⁸ e oito pronunciamentos dos Ministros da Educação,⁹ além de algumas notas da seção “Notas e Informações”, que privilegiam especificamente a temática universitária.

O terceiro e último capítulo têm a finalidade de demonstrar de que maneira a Reforma Universitária vai ser publicada na “Revista MEC” no período que corresponde ao golpe de 1964 até 1970. Para tanto, além de algumas notas da seção “Notas e Informações”, serão analisados sete pronunciamentos dos

⁸ Foram encontrados três pronunciamentos presidências que privilegiavam a questão educacional: JK em “Palavras aos Jovens” (Revista MEC, 1958, nº 13, p.3-6); JK em “Confiar e esperar” (Revista MEC, 1959, nº 19, p.3-6) e Jango em “Educação, tarefa de sobrevivência Nacional” (Revista MEC, 1963/64, nº 26, p. 3-5).

⁹ Sobre os pronunciamentos dos Ministros da Educação, foram encontradas oito referências, sendo sete do Ministro Clóvis Salgado e uma do Ministro Júlio Furquim Sambaquy (nº 26): “Política de Educação para o desenvolvimento” (Revista MEC, 1957, nº 3, p.7-10); “Universidade de Nacionalidade” (MEC, 1957, nº 4, p.3-20); “Educação e segurança Nacional” (Revista MEC, 1957, nº 7, p.7-26); “As Metas da Educação para o Desenvolvimento” (Revista MEC, 1959, nº 15, p.3-18); “Problemas do Ensino” (MEC, 1959, nº 17, p.3-11); “Universidade de Brasília” (Revista MEC, nº 22, 1960, p.6-8), “Educação e Cultura: Processo Irreversível” (Revista MEC, 1960, nº 23, p.8-13) e “A Democratização da Cultura” (MEC, 1963-64, nº 26, p.6-11).

Presidentes,¹⁰ sete dos Ministros da Educação¹¹ e o artigo de um intelectual.¹² Também serão apresentados alguns dispositivos da Lei 5.540/68, que foram publicados na seção “CFE Informa”.¹³

¹⁰ Serão analisados sete pronunciamentos dos presidentes: Castelo Branco em “A Integração da Universidade no Progresso do País” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.3-6); Castelo Branco em “Encontro com o Ensino” (Revista MEC, 1965/66, nº 32, p.5-8); Castelo Branco em “Universidade, Instrumento de Renovação” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.3-16); Costa e Silva em “Primeiro ano de Governo” (Revista MEC, 1968, nº 41, p.3-7); Costa e Silva em “O Sistema Educacional no Desenvolvimento do País” (Revista MEC, 1968/69, p.3-5); Costa e Silva em “Os Esforços do Governo” (Revista MEC, 1969, nº 45, p.3) e Médici em “Programa de Dimensão Nacional” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.5-6).

¹¹ Dentre os pronunciamentos dos ministros que serão analisados encontra-se: Tarso Dutra em “Educação e Desenvolvimento” (Revista MEC, 1967, nº 39 separata, p.3-13); Tarso Dutra em “A Integração do Ensino Superior” (Revista MEC, 1967/68, nº 40, p.8-10); Tarso Dutra em “Filosofia Educacional do Governo” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.3-11); Tarso Dutra em “Novas Perspectivas para o Ensino Superior” (Revista MEC, 1968/69, nº 44, p.6-7); Tarso Dutra em “O Processo Educacional e Cultural Brasileiro” (Revista MEC, 1969, nº 45, p.5-11); Jarbas Passarinho em “A Revolução na Área da Educação”, 1969/70, nº 46, p.5-9); Jarbas Passarinho em “Educação, Desenvolvimento e Segurança Nacional” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.20-27) e, por fim, Jarbas Passarinho e “As Bases da Política Educacional” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.54-61).

¹² Sobre a temática específica da Reforma Universitária, será analisado apenas um artigo do intelectual Guilardo Martins Alves, que escreveu artigo intitulado “Programa Universitário de Desenvolvimento” (Revista MEC, 1967, nº 39, p.17-20).

¹³ “CFE Informa” (Revista MEC, 1968, nº 43).

1 A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E O ENSINO SUPERIOR

1.1 A Conjuntura Política e Econômica Ditatorial

O golpe¹⁴ de 1964 teve o seu início na madrugada de 31 de março, fazendo o país despedir-se de uma política chamada “populista”,¹⁵ inaugurando assim um regime de tipo autoritário. Para dar o golpe, os militares contaram com o apoio de importantes setores das camadas dominantes e médias da sociedade civil. O regime ditatorial caracterizava-se por ser essencialmente centralizador e coercitivo tendo, desde o seu princípio, reprimido as forças oposicionistas do governo como, por exemplo, o movimento estudantil, além dos professores e políticos que foram afastados de seus cargos, devido ao objetivo governamental de eliminar qualquer resistência que ameaçasse a perda desse poder e o retorno da política anterior. Uma das primeiras medidas tomadas pelos golpistas foi a implantação dos decretos Lei chamados Atos Institucionais (AI), os quais foram justificados como resultado “do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções” (FAUSTO, 2003, p.465). Sobre estes Atos, constata-se sua importância para a compreensão do período, desde o primeiro (AI-1) até o Ato Institucional nº 5 (AI-5), considerando o impacto gradual de cada um deles.

¹⁴ A denominação “golpe” encontra suporte no pensamento de Áurea Petersen. Segundo ela: “Os que dirigiam ou apoiavam [o regime militar] defendem ter havido uma ‘Revolução’ que teria contado com amplo apoio popular, expresso em manifestações, que o comunismo tomasse conta do País”. Isso também pode ser verificado no próprio Ato Institucional de abril de 1964, o qual: “usava a palavra ‘revolução’ para definir o ocorrido”. Acrescenta, ainda: “Todavia, apesar do empenho dos que lideraram o movimento de 1964 em defini-lo como “revolução”, o que efetivamente aconteceu foi um golpe de estado, por meio do qual foi interrompido o processo constitucional vigente no país e deposto o Presidente da República[...]. Ver (PETERSEN, 2004,p.64).

¹⁵ O conceito “populismo” é um dos mais controversos da literatura política, possuindo várias conotações. De modo geral, contudo, o termo tem sido utilizado no Brasil e na América Latina para designar a liderança política que procura se dirigir diretamente à população sem a mediação das instituições políticas representativas, como os partidos e os parlamentos - ou ainda contra elas - apelando a imagens difusas como as de “povo”, “oprimidos”, “descamisados”, etc. Na história recente do Brasil, líderes como Vargas, João Goulart, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, Ademar de Barros, Leonel Brizola, e outros, foram chamados de “populistas”. Site: http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/hm/dhbb_faq.htm (Acessado em 08/01/2009). Além disso, importante observar que o conceito “populista” vem sendo questionada e discutida pelo autor Jorge Ferreira em “O Populismo e sua História: Debate e Crítica”. Na obra, o mesmo analisa as interpretações que este conceito obteve ao longo da História, objetivando reconstruir sua trajetória. Para o autor, o populismo não é uma categoria explicativa, mas uma invenção. Sendo assim, o mesmo prefere utilizar o conceito de “projeto nacional-estatista”. Para maiores informações ver: (FERREIRA, 2001) e (FERREIRA, 2005).

No dia nove de abril de 1964, o governo provisório¹⁶ lançou o Ato Institucional nº um (AI-1). Até então, a Constituição de 1946 ainda estava sendo mantida com diversas alterações, bem como o funcionamento do Congresso. Com a eleição do Presidente Castelo Branco, o AI-1 passou a desempenhar um papel importante para o fortalecimento do Poder Executivo e a redução do poder do Congresso. Esse apoio ficou evidente quando o Presidente da República passou a ter o poder de introduzir Emendas Constitucionais. Essas, por sua vez, somente poderiam ser recusadas pelo Congresso por maioria absoluta, em até quarenta dias, após os quais seriam aprovadas automaticamente.

Tratava-se de medidas aplicáveis aos projetos considerados urgentes pelo Poder Executivo e que ainda não fossem votados pelo Congresso no prazo de 30 dias. Assim, a demora no andamento das votações de projetos por parte do Congresso resultava em sua inevitável aprovação por decurso de prazo. Dentre as disposições do AI-1 encontram-se a suspensão de direitos individuais e garantias constitucionais, a suspensão das imunidades parlamentares, passando a ser permitida a cassação de mandatos em qualquer nível (municipal, estadual e federal)¹⁷. O ato previa ainda a suspensão dos direitos políticos por dez anos e o expurgo do serviço público (FAUSTO, 2003).

Em outubro de 1965, Castelo Branco decreta o AI-2, no qual previa que a escolha do Presidente da República e Vice ocorreria com aprovação da maioria absoluta do Congresso Nacional, com votação nominal e em sessão pública. Além disso, ampliaria o domínio concedido ao representante do Poder Executivo através da autorização para criar decretos que tratassem da segurança nacional. Sobre o AI-2, Maria Ribeiro do Valle acrescenta que este ato “centraliza os poderes nas mãos do Executivo por meio de rigorosas medidas de controle do Congresso e da restrição das atribuições do Judiciário”. (VALLE,1999,p.36) A medida extinguiu os partidos políticos existentes, substituindo-os por um sistema bipartidário. Eram a

¹⁶ O chamado governo provisório era formado pelo brigadeiro Correia de Mello da Aeronáutica, o almirante Augusto Rademaker da Marinha e pelo general Arthur da Costa e Silva do Exército.

¹⁷ Como exemplo, pode-se mencionar a cassação dos mandatos dos governos de Miguel Arraes (de Pernambuco) e de Seixas Dória (de Sergipe). Essas informações podem ser encontradas em (FAUSTO, 2003, p.468).

Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) os partidos, naquele momento, concorrentes às eleições. Em seguida, o AI-3 estabelecia eleições indiretas para governadores de Estado, as quais seriam realizadas através de suas respectivas Assembléias.

O AI-4, por sua vez, convocou o Congresso, que havia sido fechado pelo regime durante o mês de outubro de 1966, para aprovação da nova Constituição de 1967. Essa ampliava ainda mais os poderes do Executivo relativos à segurança nacional, ainda que não contemplasse, por exemplo, a perda de direitos políticos e de novas cassações de mandatos.

No dia 13 de dezembro de 1968, o Presidente instituía o (AI-5) decretando o fechamento do Congresso¹⁸, das Assembléias Estaduais e das Câmaras Municipais; a intervenção nos municípios e territórios; a cassação de mandatos do legislativo e judiciário; o estado de sítio; o confisco dos bens dos acusados e a suspensão das garantias constitucionais. Este ato fechou o Congresso por tempo indeterminado, aumentando ainda mais a censura e a repressão, terminando assim, com a falsa aparência democrática existente até então.

Além dos Atos Institucionais, a implantação da censura, perseguições, prisões e torturas foram outros mecanismos de repressão de regime. A repressão atingiu os sindicatos através de uma série de exigências burocráticas, como a Lei de Greve, aprovada em junho de 1964, que dificultou a realização de paralisações legais. Por outro lado, diversos segmentos da sociedade civil passaram a organizar-se gradualmente para contestar o regime autoritário instituído no Brasil, ganhando força principalmente a partir de 1968.¹⁹ Este ano foi marcado por uma série de contestações, que resultaram em um aumento ainda maior da repressão, como por

¹⁸ A análise do fechamento do Congresso não pode ignorar o ocorrido com o deputado Márcio Alves, eleito pelo MDB. Em um discurso realizado, o deputado incentivou a população a boicotar a parada militar de 7 de setembro, tendo ainda sugerido às mulheres que se recusassem a namorar oficiais que silenciassem diante da repressão ou que participassem de atos de violência. O texto foi distribuído nas unidades das Forças Armadas, criando um clima de indignação entre os militares. Assim, requereram ao STF a abertura de processo criminal contra o deputado por ofensa à honra e à dignidade das Forças Armadas. O processo dependia de licença do Congresso, uma vez que a Constituição em vigor assegurava o direito à imunidade parlamentar. Contrariando o esperado, o Congresso negou-se a suspender as imunidades, razão pela qual, em apenas 24 horas em 13 de dezembro de 1968 o Congresso fora fechado por Costa e Silva através do AI-5. (FAUSTO, 2003)

¹⁹ Sobre os acontecimentos de 1968 ver: (HOLZMANN & PADRÓS, 2003) e (VALLE, 1999).

exemplo, a invasão do Restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, por parte do pelotão de Choque da Polícia Militar, resultando na morte do estudante Édson Luís de Lima Souto. Como resposta aos acontecimentos do momento, foram organizadas diversas manifestações evidentes através da realização da maior passeata feita até então, conhecida como “Passeata dos Cem Mil”. Cerca de 100.000 pessoas marcharam nas ruas do Rio de Janeiro exigindo o término da ditadura e o retorno da liberdade democrática.

Em termos ideológicos deve-se observar que esta repressão e autoritarismo do regime fundamentam-se na chamada Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSN)²⁰. Segundo Eliézer Rizo de Oliveira, no contexto dos conflitos entre Oriente e Ocidente, mais precisamente após a 2ª Guerra Mundial, essa doutrina passou a ter seu sentido modificado. Se antes da guerra prevalecia uma visão econômica da mesma, posteriormente, esta seria substituída por interpretações de cunho político.²¹ Adverte-se que a DSN possuiu especificidades na América Latina, através da “segurança interna”, no momento em que acontecia a chamada ameaça do comunismo, ou seja, a preocupação centrava-se no crescimento dos movimentos sociais da classe trabalhadora, que resultava na “ameaça de subversão interna e da guerra revolucionária” (ALVES, 2005, p.40).

Referente à situação brasileira, observa-se que os primeiros a ter contato com essa doutrina foram os militares, que nos campos de batalha da Itália, durante a Segunda Guerra Mundial, obtiveram influência norte-americana. Segundo Nilson Borges “as relações entre oficiais brasileiros e norte-americanos foram, ainda, reforçadas, tendo em vista a participação e a formação de militares do Brasil nos

²⁰ A DSN brasileira foi formulada muito antes do período do golpe de 1964. Promulgada sob forma de Lei, em abril de 1935, definia crimes contra a ordem política e social. Sua principal finalidade era transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso, com o abandono das garantias processuais. Nos anos seguintes à sua promulgação foi aperfeiçoada pelo governo Vargas, tornando-se cada vez mais rigorosa e detalhada. Em setembro de 1936, sua aplicação foi reforçada com a criação do Tribunal de Segurança Nacional. Após a queda da ditadura do Estado Novo em 1945, a Lei de Segurança Nacional foi mantida nas Constituições brasileiras que se sucederam. No período dos governos militares (1964-1985), o princípio de segurança nacional iria ganhar importância com a formulação, pela Escola Superior de Guerra, da Doutrina de Segurança Nacional. Para maiores informações ver: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_radpol_Isn.htm (Acessado em 5/01/2009) Sobre a DSN ver: (BORGES, 2003), (SILVA, 1981), (OLIVEIRA, 1976), (COMBLIN, 1978) e (ALVES, 2005).

²¹ Eliézer Rizzo de Oliveira demonstra de que maneira esta mudança ocorre. Para maiores informações ver: (OLIVEIRA, 1976, p.27).

cursos das escolas de guerra dos Estados Unidos, especializadas em táticas contra-revolucionárias” (BORGES,2003, p.35).

Importante observar que esta doutrina foi adaptada à realidade brasileira pela Escola Superior de Guerra (ESG)²², criada em 1949, com o objetivo de estudar os problemas brasileiros. A Escola patrocinava cursos de nível universitário para militares e civis, enfatizando questões políticas sobre o papel do desenvolvimento e da segurança nacional. Sobre o histórico da ESG, observa-se que esta resultou de estudos desenvolvidos por um grupo de militares preocupado com as conseqüências da recém-terminada Segunda Guerra Mundial. Dentre os principais nomes que estiveram presentes durante a sua criação estão os generais Salvador César Obino, Oswaldo Cordeiro de Farias, Ismar Brasil, Affonso Henrique de Miranda Corrêa, Celso de Macedo Soares Guimarães e Idálio Sardenberg.

Criada em 1949 e integrada ao Ministério da Defesa, a ESG caracteriza-se por ser um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, cujo objetivo visa desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Defesa Nacional, nela incluídos os aspectos fundamentais da Segurança e do Desenvolvimento. Funcionando como um centro de estudos e pesquisas, à ESG compete a tarefa de planejar, coordenar e desenvolver os cursos que forem instituídos pelo Ministro de Estado da Defesa²³.

Alfred Stepan analisa as diferenças entre as escolas de Guerra Brasileira e dos Estados Unidos. Na Escola Nacional de Guerra dos EUA, participavam essencialmente militares, apenas comportando civis provenientes de organismos do governo ligados a assuntos estrangeiros. Contudo, no Brasil ocorria algo diferente, pois a participação dos civis²⁴ era considerada fundamental, na medida em que a

²² Sobre a ESG ver: (STEPAN, 1975), (DOCKHORN, 2002), (OLIVEIRA, 1976) e (DREIFUSS, 1981).

²³ Para maiores informações ver: <https://www.esg.br/esg.html> (Acessado em 8/01/2009).

²⁴ Para Stepan, esses civis que participavam da ESG estavam inseridos em certas áreas do país, como a educação, indústria, as comunicações e o sistema bancário. Os civis foram incluídos na Escola, pois estes eram considerados fundamentais para o desenvolvimento da mesma. Além disso, o autor ressalta que “com tempo o número de civis passou a ser maior que a de militares” (STEPAN, 1975,p.130).

ESG preocupava-se com a inter-relação entre segurança e desenvolvimento nacional. Para o autor:

Tendo em vista esta concepção da natureza empresarial da tarefa de manter a segurança nacional, a ESG empreendeu o estudo de todas as fases da vida política, econômica e social brasileira. [...] no começo dos anos 60, a ESG enfatizou a necessidade de uma estratégia total de desenvolvimento para combater a subversão interna [...] (STEPAN, 1975, p.133).

A ESG também foi responsável por criar, desenvolver e difundir, entre as elites, “uma determinada concepção dos problemas relativos ao desenvolvimento econômico, instituições políticas e vinculações do Brasil ao campo das relações (econômicas, políticas e ideológicas) internacionais que se transformaram em instrumento de ação política [...]” (OLIVEIRA, 1976, p.24).

Segundo Eliézer de Oliveira, ela era antes de tudo uma escola com objetivos técnicos e político-ideológicos, pois esta proporcionava treinamento técnico, articulação entre as elites civis e a difusão da própria DSN (OLIVEIRA, 1976, p.25). Gilvan Dockhorn demonstra que a ESG pretendia formar “elites técnicas capazes na condução das questões nacionais afetadas ao desenvolvimento econômico e o controle das camadas subalternas através da mobilização passiva com vistas ao consenso e potencialização do trabalho” (DOCKHORN, 2002, p.126).

Agora que já foi mencionada a importância da ESG na formulação da DSN no Brasil, é importante analisar mais a fundo a complexidade desta doutrina. Segundo a autora Maria Helena Moreira Alves, pode-se observar na DSN três idéias básicas: 1) Segurança Nacional, Segurança Interna e Oposição, 2) Geopolítica: o papel do Brasil no contexto internacional e, por fim, 3) O Modelo Econômico da DSN e Desenvolvimento.

Sobre o item um, “Segurança Nacional, Segurança Interna e Oposição”, a autora afirma que a DSN inicia com a teoria da guerra, levando em consideração seus diferentes tipos como: guerra total, limitada, localizada, subversiva ou revolucionária e indireta ou psicológica. Sobre a Teoria de Segurança Interna, verifica-se que esta “autoriza” o Estado de Segurança Nacional a obter amplo controle sobre a população em geral, pois “o caráter oculto da ameaça torna

praticamente impossível estabelecer limites para as ações repressivas do Estado e dos poderes militares” (ALVES, 2005, p.48).

Observa-se que todos os cidadãos são suspeitos e considerados culpados até provarem sua inocência, pois é o Estado que define quem representa a oposição a ele, ou seja, os chamados “inimigos internos”, responsáveis pelas atividades consideradas subversivas e revolucionárias. Neste sentido, a mesma autora alerta para o fato das forças militares exercerem poderes praticamente ilimitados, com relação ao controle das atividades subversivas ou revolucionárias. Assim, o regime ditatorial, baseado na teoria do “inimigo interno”, desenvolveu uma série de estruturas defensivas, como demonstra Alves:

Primeiro o Estado deve criar um Aparato Repressivo e de controle armado capaz de impor sua vontade e, se necessário, coagir a população. Depois ele montará uma formidável rede de informações políticas para detectar os “inimigos”, aqueles setores da oposição que possam estar infiltrados pela ação comunista “indireta” (ALVES, 2005, p.48).

Como resultado, ocorre a centralização do poder governamental, no qual atuou na segurança interna do país, inclusive através dos setores de informação. Assim, observa-se que, para garantir a segurança da nação, era importante criar um sistema de coleta de informação, no qual parte dos setores da sociedade civil estaria sendo supervisionada. Levando em consideração a ideologia da DSN, essa função foi desempenhada pelo Sistema Nacional de Informação (SNI).²⁵

O SNI foi criado pela Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964 como um órgão da Presidência da República com a finalidade de superintender e coordenar as atividades de informação. Entre as suas atribuições destacava-se a função de “estabelecer ligação direta com órgãos federais, estaduais e municipais e com entidades paraestatais e autarquias”, além de poder “requisitar a colaboração de entidades privadas”.²⁶ Esse sistema objetivava impedir que os focos de subversão

²⁵ Sobre o assunto, interessante ler a obra de Carlos Fico, “Como eles agiam”, pois esta revela as técnicas, os procedimentos e o funcionamento dos três sistemas que, durante o regime ditatorial combateram a “subversão”: o “Sistema Nacional de Informação” (SNI) – serviço de espionagem da Ditadura, o “Sistema de Segurança interna (SSI) – polícia política responsável por prisões arbitrárias, torturas e execuções e o “Sistema CGI/Comissão Geral de Investigações” que fazia as investigações sumárias sobre supostos “corruptos”, tendo em vista o confisco de bens (FICO,2001).

²⁶ Para maiores informações ver: <http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/Media/SNI.pdf> (Acessado em 8/01/2009)

se propagassem, pois, na prática, representou um centro de poder muito importante, na medida em que agia na “luta contra o inimigo interno”. Através deste serviço, infiltravam pessoas em diversas instituições como nas escolas, Universidades, imprensa, dentre outros elementos, com o intuito de reconhecer os opositores do regime.

No segundo item, “Geopolítica: o papel do Brasil no contexto Internacional”, o general Golbery de Couto e Silva²⁷ acreditava na superioridade brasileira frente aos outros países da América Latina, por sua privilegiada posição geográfica na sua grande população e nos seus vastos recursos naturais, resultando num grande potencial para o país atingir uma posição de superpotência (ALVES, 2005, p.55-56).

Oliveira alerta ainda que a definição de segurança nacional, em função das características geopolíticas, cabia à estratégia, a qual, na medida em que visava o fortalecimento do poder nacional, confundia-se com a própria segurança nacional (OLIVEIRA, 1976, p.31-32). Para o autor, as características fundamentais da Geopolítica do período compreendiam os seguintes aspectos:

- 1) O espaço político, que compreende as características gerais dos territórios;
- 2) A posição do Brasil, situada à margem das principais rotas do comércio mundial e das geodésias;
- 3) Os blocos continentais de poder que definem as probabilidades de ocorrência de conflitos com o Brasil, definida nas hipóteses de guerra (OLIVEIRA, 1976, p.31).

O mesmo autor adverte para a influência que os teóricos Oliveira Vianna²⁸ e Alberto Torres²⁹ exerceram acerca da formação da DSN, identificando essas ligações através do conceito de “*pontes com o pensamento autoritário*”.³⁰ (OLIVEIRA, 1976, p.35) Para ele, a maior parte dos militares (FEB, ESG, Clube

²⁷ Para maiores informações ver: (SILVA, 1981).

²⁸ Oliveira Viana (1883-1951) foi professor, jurista, historiador e sociólogo brasileiro. Representou uma das lideranças do Estado Novo, ocupando diversos cargos governamentais. Para maiores informações sobre seu pensamento, ver: (VIANNA, 1942) e (ODÁLIA, 1997).

²⁹ Alberto Torres (1865-1917) foi político, jornalista e bacharel em Direito. Ocupou diversos cargos públicos e foi um importante pensador social brasileiro preocupado com questões da unidade nacional e da organização social brasileira. Para maiores informações sobre seu pensamento, ver: (TORRES, 1938), (KUNTZ, 2002, p.259-278), (MARSON, 1979) e (SOUZA, 2005, p.302-323).

³⁰ Eliézer estabelece essas chamadas <<pontes com o pensamento autoritário>> através das elites, das instituições políticas, das massas e dos interesses das classes sociais. Para maiores informações ver (OLIVEIRA, 1976, p.38).

Militar, etc), no início de suas carreiras, fez parte da geração contemporânea à formulação e discussão do pensamento autoritário brasileiro. A doutrina ditatorial retomou elementos acerca das relações existentes entre Estado e sociedade, da “incapacidade de organizar uma nação, do despreparo das elites para as tarefas de construção nacional, da importação de modelos constitucionais e da necessidade de colaboração do corpo social em função de uma espécie de vontade coletiva” (OLIVEIRA, 1976, p.36). Além disso, Torres e Vianna já percebiam a necessidade de haver um Estado centralizado e “forte”, pois não eram apenas as elites que estavam despreparadas para a nova forma de governo proposta pela doutrina, mas todo corpo social que envolvia o mesmo.³¹

No terceiro item, “O Modelo Econômico da DSN e Desenvolvimento”, observa-se que não poderia haver Segurança Nacional sem ter um alto grau de desenvolvimento econômico, ou seja, pode-se dizer que o desenvolvimento industrial era imprescindível para a economia do período³². Segundo Alves, “a política econômica do período, não se destina a obter o apoio da população, mas a integrar o território nacional” (ALVES, 2005, p.57). Neste sentido, a autora observa que o modelo econômico incorpora os seguintes elementos:

1. Trata-se de um modelo de desenvolvimento capitalista baseado numa aliança entre capitais de Estado, multinacionais e locais; 2. A segurança, como elemento do conceito de “desenvolvimento com segurança”, implica a necessidade de controlar o meio político e social, de modo a garantir um clima atraente para o investimento multinacional; 3. O desenvolvimento econômico não está voltado para as necessidades fundamentais, e a política de desenvolvimento não se preocupa muito com o estabelecimento de prioridades para a rápida melhoria dos padrões de vida da maioria da população. [...] Em última instância, o modelo econômico destina-se a aumentar o potencial do Brasil como potência mundial. Para tais metas primordiais e relevantíssimas, segunda enfatiza o manual da ESG, pode ser necessário o sacrifício de sucessivas gerações” (ALVES, 2005,p.61).

Economicamente, o Brasil caracterizou esse momento histórico pela modernização dos setores de infra-estrutura. Através dos meios de comunicação,

³¹ Essa informação pode ser melhor explorada em (OLIVEIRA, 1976,p.37).

³² Alves observa que, para a efetivação desse desenvolvimento, o aperfeiçoamento infra-estrutural deveria incluir redes de comunicação através de rodovias, ferrovias e potencial de navegação para garantir a segurança dos postos oceânicos. Além disso, a autora ressalta que “A integração e o desenvolvimento das planícies interiores e da região amazônica são considerados necessários para todas as “manobras de Segurança Nacional”, impondo que se dê especial atenção a estas regiões, por muito tempo negligenciadas e ainda vulneráveis à “penetração” “ (ALVES, 2005, p.58).

da energia e dos transportes, haveria uma diversificação na fabricação de produtos industrializados e agrícolas, intensificando as exportações. Contudo, não se pode esquecer da forte intervenção do Estado sobre a economia, ocasionando na ampliação de empresas estatais, que se tornaram ineficientes devido, dentre diversos elementos, à falta de “proteção” estatal. Além disso, salienta-se que as multinacionais instalaram-se no país com o consentimento e apoio do governo. A abertura ao capital estrangeiro, sem dúvida, beneficiou essas empresas, pois os produtos produzidos no Brasil passaram a ser exportados por essas grandes indústrias para o mundo todo.

É importante lembrar na análise do período ditatorial, que o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), ocorrido entre 1964 e 1966, foi fundamental. Concluído por Roberto Campos, este Plano tinha como meta principal lutar contra a inflação do país, propondo uma política de estabilização a curto prazo, capaz de recompor um clima favorável a novos investimentos e a realização de reformas para sustentar o crescimento econômico.³³ Para tanto, as taxas de impostos foram aumentadas, assim como houve o arrocho salarial, a Lei de Remessa de Lucros ao estrangeiro, a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), dentre outros feitos.

Através do PAEG, a inflação diminuiu e o crescimento econômico foi retomado, porém, o preço pago foi o aumento de dificuldades passadas pelos trabalhadores e pela população pobre. Não se pode deixar de observar a questão da exclusão social e a concentração de renda, decorrentes desta política econômica monetarista. Acreditava-se que através desse plano a contenção dos gastos públicos, com o arrocho salarial e o aumento da taxa de juros, por exemplo, melhorariam a situação do país, contendo a inflação. Contudo, os trabalhadores sofreram as conseqüências, vendo o seu poder aquisitivo reduzido, assim como os seus salários (FAUSTO, 2003).

Além disso, o problema da dívida externa fora provisoriamente solucionado, também em razão do apoio prestado pelo FMI e o auxílio do governo norte-

³³ http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/1023_4.asp. (Acessado em 05/01/2008)

americano realizado através de alianças, acordos e financiamentos. Sendo assim, de acordo com os objetivos políticos e econômicos do regime, a educação, no período, também passou por um importante processo de reforma de modo a atender às necessidades de formação de mão-de-obra que pudessem garantir o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, adequar-se aos princípios de segurança nacional.

1.2 A Situação Universitária no Pós-Golpe de 1964

Logo que os militares assumiram poder, assim como a política e a economia, a educação também foi adaptada às necessidades governamentais através das Reformas de Ensino, na qual atingiram tanto o ensino superior (por meio da Lei nº 5.540/68) como o ensino de 1º e 2º graus (com a Lei nº 5.692/71). Observa-se que a Reforma Universitária (RU) de 1968 foi feita à luz da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e num contexto educacional em que o ensino superior passa a ter um papel de destaque no desenvolvimento econômico e na modernização do país, pois ele era um foco de transmissão e produção de conhecimento.

Um elemento importante para a compreensão da RU de 1968 refere-se ao fato de suas propostas estarem sendo formuladas no período anterior ao golpe de 1964. Em 1961, por exemplo, pode-se citar o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em Salvador, como será visto no capítulo seguinte. Em 1963, ocorreu em Belo Horizonte o 3º Seminário no qual foi incorporada às lutas das Reformas de Base propostas pelo então Presidente João Goulart. Além disso, é interessante observar que a RU teve diversas influências como, por exemplo, os acordos MEC-USAID, os Relatórios Atcon e Meira Mattos e, por fim, o relatório final do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).³⁴

³⁴ Segundo demonstra José Carlos Rothen, em “Os bastidores da Reforma Universitária de 1968”, outra influência à formulação da RU, pode ser evidenciada através do Conselho Federal de Educação (CFE), instituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1961). O autor lembra que esta lei vinha sendo discutida desde 1947, tendo sua aprovação no Congresso Nacional, somente no ano de 1961. Observa as lacunas existentes na LDB, fator este que acabou permitindo discussões entre os conselheiros do CFE sobre a aprovação dos estatutos das instituições superiores do país. Para ele, os princípios norteadores da RU já vinham sendo discutidos pelo CFE desde a sua instalação em

Entre 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica que os Estados Unidos possuía no país, foram firmados doze acordos denominados de MEC-USAID³⁵. Estes, por sua vez, representavam a fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). O seu objetivo era “aperfeiçoar” o modelo educacional brasileiro, planejando uma nova ordem para o país (ARAPIRACA, 1982), no qual daria conta de toda área educativa, desde o ensino primário até o superior, com o intuito de articular esses níveis através do treinamento de professores e da produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA; GÓES, 2002, p.32).

Visava também reunir uma equipe técnica de trabalho, em que brasileiros e norte-americanos realizassem conjuntamente um levantamento de informações sobre as universidades brasileiras³⁶. Importante ressaltar que as observações e conclusões dos membros da USAID foram publicados no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)³⁷. Neste relatório, com cerca de 700 páginas, encontra-se tanto um breve histórico das relações educacionais entre Brasil e EUA, desde os seus primórdios em 1950, como os textos originais produzidos por professores norte-americanos.

Dentre os principais pilares do acordo MEC-USAID, pode-se citar a estreita relação entre educação e desenvolvimento nacional. Segundo o Relatório da EAPES, “a Educação é não apenas uma responsabilidade social, mas também fator de desenvolvimento”. (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.23) Interessante observar que o discurso de modernização do período estava intimamente ligado à

1962, no qual, dentre esses debates, destacam-se os seguintes temas: a autonomia universitária, institutos centrais, desenvolvimento da pesquisa universitária, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, os ciclos básicos e profissionais, o tempo integral e a instituição da carreira do magistério. Contudo, interessante observar que o CFE não foi dissolvido com a instauração do golpe civil-militar ocorrido em 1964 (ROTHEN, 2008).

³⁵ MEC-USAID significa a fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Sobre a relação dos Acordos MEC-USAID, ver: (ARAPIRACA, 1982); (CUNHA, 1988); (SANTOS, 2005); (FÁVERO, 1977); (FERNANDES, 1975); (ROMANELLI, 1999) e (GERMANO, 2005).

³⁶ Luiz Antônio Cunha em “A Universidade Reformada” observa que o processo de modernização do ensino superior inspirado no modelo norte-americano inicia-se na segunda metade da década de 1940, ganhando força nos anos 50 e se intensificando nos anos 60 (CUNHA, 1988, p.167).

³⁷ Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) (Acordo MEC/USAID). RJ, MEC/DES, 1969.

educação, pois para o desenvolvimento de um país, também seriam necessários investimentos do plano educacional. Assim, o desenvolvimento ocorreria devido ao avanço da tecnologia no período, pois, para os governantes, fazia-se necessário formar profissionais o mais rápido possível para atender às novas demandas de trabalho. A idéia fundamental era formar mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado.

Nesse sentido, o autor Éder dos Santos observa que as demandas escolares das camadas médias precisavam ser supridas, pois haviam postos de trabalho especializados a serem ocupados nas empresas multinacionais, nas novas estatais e nas inúmeras repartições públicas. Portanto, para os reformadores, “o que importava era intervir no sistema de ensino para que este não se tornasse um empecilho aos interesses burgueses nacional/conservadores e internacional/imperialistas” (SANTOS, 2005, p.115).

O Relatório produzido pela EAPES aponta ainda para os problemas enfrentados pelas instituições de ensino superior do país e sugere a autonomia e heterogeneidade educacional; o aumento da capacidade de matrícula no ensino superior; a revisão do problema dos exames vestibulares e dos currículos; a organização departamental e carreira docente; a organização dos cursos integrados; a criação, na Administração Central, de serviços de aconselhamento vocacional; a redefinição do período letivo; a instituição de cursos de Pós-Graduação; o estabelecimento de novas diretrizes a política de seleção e recrutamento de pessoal do magistério superior; o estabelecimento de uma política de incentivo ao ensino e à pesquisa científica com o apoio solidário do trinômio Estado-Universidade-Empresa; a intensificação dos programas de extensão universitária e de atualização de conhecimentos; a criação de um sistema de aperfeiçoamento financeiro; a comissão permanente de assessoramento; o Governo da Universidade; o reconhecimento e os serviços oficiais de rádio e televisão (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.183-194).

Considerando o contexto ditatorial, interessante perceber que o relatório também aponta para a questão do descontentamento da população frente ao sistema educacional superior. As críticas eram feitas tanto na área do ensino, como

dos professores, dos reitores, da cátedra vitalícia, até da desvinculação entre universidade e sociedade. Como forma de resolver esses problemas, podia-se pensar que era necessário reformular urgentemente as instituições educacionais do período; porém, o relatório deixava claro que estes não seriam resolvidos somente com a reforma de ensino.

Segundo essa concepção, era preciso reformar os jornais, o rádio, a televisão e os métodos de trabalho de todo funcionalismo, tanto civil como militar, ou seja, toda a sociedade deveria ser reestruturada. Além disso, acreditava-se que “a luta contra os defeitos do sistema brasileiro de educação deverá ser uma luta em que esteja empenhado não apenas o Governo, mas a família brasileira, e sobretudo professores e alunos” (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.32).

Sobre as recomendações e conclusões dos membros do Relatório, ressalta-se que a universidade brasileira era vista como uma aspiração que ainda não havia sido concretizada, pois, em linhas gerais,

o modelo instituído em 1931 não foram [foi] suficientes para criar em nosso meio uma estrutura universitária harmoniosa pelo equilíbrio das tendências divergentes, orgânica pela articulação de seus elementos constitutivos e integrada pela convergente utilização dos recursos necessários à realização de sua finalidade (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p,196).

E mais,

A reforma universitária que se impõe não depende apenas de uma nova ordenação jurídica ou da redistribuição de serviços existentes. É preciso afastar resolutamente a idéia de uma reforma a curto prazo, pois, sem um levantamento completo de todos os problemas com que hoje de defrontam as nossas Universidades e escolas superiores e sem um elemento bem definido de objetivos a alcançar, qualquer reforma será inútil. Parece-nos que na orientação geral da reforma dois princípios devem ser rigorosamente respeitados: o da autonomia universitária e a faculdade normativa do Conselho Federal de Educação nos assuntos de sua competência (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.196).

De um modo geral, de acordo com a historiografia sobre esta temática, pode-se dizer que o MEC-USAID objetivava implantar a RU gradualmente, sem gerar grandes choques na estrutura das universidades. Como foi visto, a equipe que

apontou os problemas existentes nas universidades brasileiras sugeriu algumas soluções para melhor adequá-la à política existente.³⁸ Para o autor Éder Santos:

Toda a estrutura da universidade foi criticada a partir dos padrões norte-americanos, desde a rigidez dos currículos passando pela dedicação do quadro docente e discente, a estrutura física e administrativa até o sistema de ingresso dos estudantes foram alvos de comparações e críticas contundentes (SANTOS, 2005, p.121).

Observa-se ainda a importância do MEC-USAID e sua relação com o ensino superior do país, pois este exerceu papel estratégico devido a um novo quadro técnico que desse conta do projeto econômico brasileiro, que estivesse devidamente alinhado com a política norte-americana (MENEZES; SANTOS, 2002). Para Romanelli “o aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para ‘justificar’ a necessidade de cooperação” (ROMANELLI, 1999, p.209).

Boaventura, por sua vez, afirma que este acordo objetivava criar um clima de simpatia com os Estados Unidos através de uma situação de dependência. Além disso, o autor observa que o MEC-USAID também tinha uma visão educacional funcionalista e tecnicista³⁹, no qual possuía outros interesses de ordem econômica e política (BOAVENTURA, 1989, p.213). Enfim, Fávero resume os acordos afirmando que:

Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, trazida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA; além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos EUA, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p.152-153).

³⁸ Observa-se ainda que esses acordos encerraram a fase dos movimentos de educação e cultura popular. Como exemplo podem-se citar diversos movimentos criados no início dos anos 60, como: o Movimento de Cultura Popular (MCP); o movimento popular conhecido como Sistema Paulo Freire, ocorrido durante as Reformas de Base de Jango; a Campanha “de Pé no Chão Também se Aprende a ler”; o Movimento de Educação de base (MEB); o Centro Popular de Cultura (CPC). Observa-se que esses movimentos de cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados. Para maiores informações ver: (CUNHA & GÓES, 2002).

³⁹ Por tecnicista entende-se: A definição de uma ideologia que valoriza uma forma de pensamento caracterizado, à falta de melhor denominação, como técnico-científico; a incorporação à burocracia pública do grande contingente de indivíduos com habilitação técnica e identificados com tal ideologia, o uso generalizado de técnicas, objetivando a racionalização de atividades e planejamento dos diversos setores da vida da sociedade. Essas informações podem ser consultadas em (BOAVENTURA, 1989, p.241).

Além dos acordos MEC-USAID e da conseqüente contribuição da publicação da EAPES, interessante destacar a elaboração de outro relatório que visou analisar os problemas das Universidades brasileiras. Enfatizando a intenção de formular propostas de reestruturação das instituições, salienta-se a importante participação do membro da AID, professor Rudolf Atcon.⁴⁰ Entre junho e setembro de 1965, após visitar doze instituições⁴¹ de ensino superior, o professor realizou um estudo intitulado “*Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*”. Este estudo foi encomendado e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ficando conhecido como Plano Atcon. E já na sua apresentação, o Ministro da Educação Raymundo Moniz de Aragão revelou informações demonstrando que o professor Atcon possuía amplo conhecimento sobre os problemas que as Universidades vinham enfrentando; o mesmo havia cooperado com a reestruturação de diversas instituições superiores americanas (Brasil, Chile, Honduras, Venezuela, Colômbia e Caribe), além de fazer parte do Conselho de Reitores da República Federal Alemã. Segundo o Ministro:

Servindo a instituições que se valem da sua experiência por períodos contratuais limitados, dedica-se a análises, estudos, formulações de reformas, implantação e administração de serviços educacionais em nível superior. Não está ligado a qualquer país ou organização internacional (ATCON, 1966).

Atcon divide o seu relatório em quatro partes intituladas por ele: 1- Prolegômenos, 2- As Universidades visitadas, 3- Conclusões e 4- Recomendações. No primeiro capítulo o autor demonstra os “critérios gerais” dos seus estudos, evidenciando que sua metodologia estava “aberta” a adaptações relativas à realidade brasileira. Os aspectos filosóficos são igualmente abordados observando a importância dos fatores: quantitativos; qualitativos; econômicos; da não

⁴⁰ Maria de Lourdes Fávero, na obra “Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos”, demonstra alguns dados sobre o professor Atcon, como, por exemplo, sua origem grega, no entanto, fora naturalizado norte-americano, tendo sua formação intelectual na Alemanha. Sua chegada ao Brasil remonta o período anterior à década de 1960, pois o mesmo auxiliou o intelectual Anísio Teixeira na organização da CAPES, além de exercer o cargo de subdiretor do Programa Universitário entre 1953 e 1956. (FÁVERO, 1991, p.20)

⁴¹ UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFBA, UFMG, UFRS, PUCRS, UFSM, UFSC e UFRJ. Observa-se que nessas visitas foram proferidas palestras, além da participação em reuniões e trabalhos das comissões de cada instituição de ensino superior.

correspondência entre conhecimento, títulos e profissão; educativo e temporal⁴². No final deste capítulo o autor adverte que estava dando dicas de aplicação para melhorar as universidades, no entanto, estas deveriam adaptar suas sugestões de acordo com as necessidades. Segue sua exposição observando que estes estudos institucionais deveriam ser feitos por “grupos especialmente escolhidos e encarregados do objetivo de preparar, através de anos de dedicado estudo, planejamento e elaboração, os programas e anteprojetos correspondentes” (ATCON, 1966, p.7).

Atcon aborda ainda sobre a missão e os objetivos das Universidades, que seriam respectivamente:

1º) Oferecer os meios para o livre desenvolvimento da personalidade humana e a eficaz educação do indivíduo, de acordo com seus interesses e talentos; 2º) Promover contatos estreitos com a comunidade, para servir às suas instituições espirituais, sociais, artísticas, econômicas, científicas e industriais; 3º) Empreender a consolidação e ampliação do conhecimento humano e seguir abertamente a toda corrente de pensamento, difundindo os princípios de liberdade que exige a busca objetiva da verdade; e 4º) Conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico, de respeito aos direitos humanos e de justiça social (ATCON, 1966, p.8-9).

Considerando esses objetivos, deviam-se criar os Centros Universitários de Estudos Gerais, que seriam um “conjunto de departamentos de humanidades, ciências sociais e naturais” (1966, p.19) e reformular as instituições. Para Atcon, esta

⁴² Sobre o *fator quantitativo*, o autor deixa claro que se deve levar em conta a explosão demográfica no país e seu reflexo nas instituições de Ensino Superior. (ATCON, 1966, p.3)

Atcon observa que a *qualidade* do ensino tinha decaído bruscamente, fator este resultado do crescimento do número de pessoas que queriam entrar nas universidades, assim como da falta de professores qualificados, além “da ausência de qualquer integração das matérias ensinadas e da crônica carência de espaço, aparelhagem e recursos financeiros”. (ATCON 1966, p.4)

O *planejamento econômico* é visto como uma obrigação que deveria sempre estar presente nas instituições para que houvesse “um máximo de rendimento com a menor inversão”. (ATCON, 1966, p.5)

Dentre os *problemas do ensino superior*, Atcon observa que no Brasil gastava-se muito na formação universitária de alguns professores, no entanto, o mesmo adverte que não havia garantia sobre o cumprimento profissional dos mesmos. Neste sentido, fazia-se necessário “estabelecer correspondência entre o ensino recebido, os conhecimentos adquiridos e o exercício de uma profissão”. (ATCON, 1966, p.6)

Referente ao *fator Educativo*, o professor expõe que deve ser implantado um “sistema realmente educacional, que se baseie em valores reais, não meramente utilitários, e dependa da dedicação exclusiva de todos os envolvidos no grande empreendimento chamado “Educação Universitária”. (ATCON, 1966, p.7). Neste trecho, observa-se claramente a visão do autor quando relaciona as instituições de ensino a empreendimentos, transmitindo a idéia empresarial de seu pensamento.

O fator *tempo* é mencionado referente à urgência de reformular as instituições de acordo com as suas “necessidades do presente, senão também às do futuro não imediato”. (ATCON, 1966, p.7)

reformulação estava ligada à ampliação e consolidação da autonomia universitária, pois as universidades deveriam ser modificadas administrativamente “para desenvolver *mecanismos de controle internos*, que lhe permitiriam exercer, com juízo e segurança, uma independência acadêmica e financeira que no momento não existe, por estar tudo controlado, em última instância, pelo Poder Executivo do Estado” (ATCON, 1966, p.13).

Neste último item observa-se a importância de realizar pesquisas acerca das particularidades das instituições, para então formular alternativas adequadas às suas realidades. Para realizar estes estudos, foi sugerida a formação de um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)⁴³, o qual seria criado em 1966, com o objetivo de promover a integração das universidades brasileiras, fortalecer sua autonomia e buscar, permanentemente, o aperfeiçoamento do Ensino Superior no país.⁴⁴ Para Fávero:

O CRUB seria um conselho fora dos cânones do serviço público, que permitiria a organização séria e científica do planejamento universitário e da promoção de todos aqueles projetos que possibilitariam a reformulação estrutural do ensino superior” (FÁVERO, 1991, p.33-34).

Observa-se que após 1964 os reitores das instituições superiores do país começaram a enfrentar dificuldades, pois estavam sofrendo pressões por parte dos grupos estudantis, além de serem reprimidos politicamente pelo regime militar através da suspensão de verbas. Viam seu poder decisório sendo reduzido, não contribuindo categoricamente para a realização da Reforma Universitária. Com o intuito de sintetizar a participação da CRUB, Boaventura observa que este “comprometeu-se com o MEC-USAID, agiu como órgão de confiança do governo, omitiu-se em relação à autonomia universitária, silenciou-se diante da repressão, ocupou-se demasiadamente com as atividades-meio e aderiu acriticamente ao reformismo tecnocrático” (BOAVENTURA, 1989, p.228).

⁴³ Luiz Antonio Cunha, em “*A Universidade crítica*”, aponta ainda pra a necessidade de não confundir a CRUB com o já existente Fórum de Reitores, criado em 1962, pelos próprios reitores, independente do Fórum Universitário instituído pela Portaria Ministerial nº 67, de 27/02/1962. Ver: (CUNHA, 1983, p.198).

⁴⁴ Para maiores informações sobre a CRUB, ver: <http://www.crub.org.br/> (Acessado em 11/01/2009).

Além disso, Fávero contribui igualmente demonstrando que esse Conselho foi posto em prática em abril de 1966, tendo contado com a participação do professor Atcon na organização e estruturação da CRUB, trabalhando como seu primeiro Secretário-Geral, de 1966 a 1968. (FÁVERO, 1991, p.31)

No capítulo dois do seu relatório, Atcon disserta sobre suas observações referentes às instituições visitadas,⁴⁵ tais como, a transformação da cidade universitária da Universidade Federal do Pará (UFPA); o período de planejamento integral da Universidade Federal do Ceará (UFCE); a administração exemplar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a necessidade de orientação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a preocupação com a ausência de angústia e a falta de tentativas de renovar a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); a prisão aos moldes tradicionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA); a falta de planejamento institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); a criação de um centro universitário de estudos gerais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); a admiração com as mudanças em pouco tempo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o controle orçamentário e a posição geográfica “isolada” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a formulação do “documento Kafuri”, elaborado por comissões universitárias que recolheram numerosas listas de queixas, observações e recomendações.

Sobre as outras universidades do país, Atcon observa que durante os quatro meses de projeto, não houve tempo de visitá-las. Além disso, o mesmo reclamou por não ter havido um “órgão central que organizasse, com maior rapidez e eficácia, minhas visitas aos distintos Estados” (ATCON, 1966, p.74). O professor confessa ainda ter ficado sobrecarregado com as inúmeras palestras, reuniões e sessões com as comissões universitárias do país. Em contraponto, o mesmo afirmou que, em termos gerais, havia sido “posto em evidência um número de fatores, cuja resolução aceleraria de fato o progresso da Universidade Brasileira” (ATCON, 1966, p.75).

⁴⁵ Para maiores informações sobre as observações das instituições universitárias, feitas pelo autor, ver: (ATCON, 1966, p.23-75).

No terceiro capítulo do seu relatório, Atcon destaca que as universidades deveriam estar alinhadas aos acontecimentos sociais; que havia muita angústia no reconhecimento das inadequações institucionais; que na maior parte das universidades foi encontrada uma “nova geração de reitores” e que havia falta de orientação para solucionar os problemas universitários. Fala ainda da necessidade de desenvolver um planejamento institucional; da diversidade de problemas relativos à infra-estrutura sócio-econômica do país que resultava numa revisão completa da política salarial; da importância de desvincular o pessoal docente e administrativo dos cânones do serviço público; da necessidade de planejamento administrativo, pois, segundo o autor, a universidade brasileira deveria dirigir-se “ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público”. (ATCON, 1966, p.82) Tal característica fica evidente através de sua conceituação de reforma administrativa, como se pode verificar a seguir:

Por reforma administrativa deveríamos entender a implantação de uma administração universitária central, baseada nos princípios de uma eficiente administração privada e não nos moldes da estagnação centralizada do serviço público. Toda faceta administrativa deve permear-se da conceituação de uma centralização normativa com descentralização executiva, desde atividades genéricas-como a preparação e o controle de orçamento, a contabilidade, a manutenção, o pessoal, o registro, o planejamento e desenvolvimento universitário ou a construção – até “serviços” como a biblioteca, o teatro, as comunicações, recreações e os restaurantes, a venda de artigos escolares ou quaisquer outras atividades extracurriculares acadêmicas, artísticas ou sociais (SERRANO, 1974, p.1-2).

Atcon apresenta ainda um esquema de sistema administrativo ideal para as empresas privadas, cujos controles são todos internos; fala sobre a sessão de educação da SUDENE, dirigida ao ensino superior, na qual possuía a função de estimular a integração do ensino científico através dos “Institutos Centrais”; propõe uma nova programação por meio da elaboração de uma lista de procedimentos para tornar o ensino superior mais eficiente; e, por fim, descreve que a criação do Conselho de Reitores contribuiria para universidade adquirir autonomia efetiva.

Essa autonomia, por sua vez, não poderia ser “conquistada pela força ou rebelião, porque não se trata[va] de um privilégio individual ou coletivo, senão de dar expressão a uma crescente maturidade psicológica da Nação. Ela tem que crescer

biologicamente” (ATCON, 1966, p.116). Observa ainda que, dentre vários elementos, o sistema universitário deveria seguir os moldes empresariais, no qual pretendia realizar pesquisas dos Estudos Gerais, da implantação da Administração Central Universitária, da integração curricular, do estabelecimento de um sistema de créditos, do fomento dos esportes, do desenvolvimento da regionalização, da implantação de cursos de pós-graduação, da uniformização do vestibular, etc (ATCON, 1966, p.118-119).

Considerando estes aspectos, nota-se a tendência a uma percepção privatista empresarial em passagens como as quais o autor relata a organização aos diversos serviços universitários. Isso ocorre porque para Atcon as dificuldades enfrentadas pelas Universidades estavam ligadas à questão técnica. Segundo Fávero, o professor preconizava “a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência”. (FÁVERO, 1991, p.8)

Na quarta e última parte do seu relatório, Atcon resume suas principais recomendações como o fato da Universidade ideal levar em consideração os seguintes elementos: flexibilização e diversificação docente, com critérios de máxima integração e economia; novas atividades acadêmicas; melhoria da qualidade e ampliação da quantidade; criação de cursos básicos de estudos fundamentais; criação do Departamento e extinção da cátedra; ampliação e diversificação dos cursos profissionais; criação de unidade de ensino básico; formação da CRUB; estruturação funcional formada pelo Conselho Universitário; etc. (ATCON, 1966, p.121-124).

Além disso, o autor publicou uma obra conhecida como “Administração Integral Universitária: uma teoria unificada da estruturação e administração universitárias” (1974). Esta, por sua vez, excede a pesquisa aqui proposta, pois o autor segue seus estudos especificando o que chama de programa de expansão e melhoramento do ensino superior. Deve-se observar, sobre estas questões acima referidas com o Relatório Atcon, que este não foi resultado unicamente dos estudos feitos nas instituições superiores do país, pois os seus princípios e ideais apareceram pela primeira vez em 1958 na Universidade de Princeton, tendo sua versão publicada em outros idiomas nos anos seguintes.

Fávero observa que “o relatório já tinha sido assumido pela USAID como parte do projeto educacional para a América Latina”. (1991, p.20) Além disso, Atcon afirmava que “o desenvolvimento sócio-econômico de uma comunidade é função direta de seu desenvolvimento educativo”, e que “para o desenvolvimento da América Latina, a educação superior constitui o verdadeiro ponto de partida” (FÁVERO, 1991, p.20).

Necessário verificar que em contraponto aos acordos firmados e os relatórios elaborados, destaca-se o descontentamento dos movimentos estudantis, no qual se manifestou contra a “intromissão” norte-americana nos assuntos educacionais brasileiros. As críticas feitas ao MEC/USAID originaram diversas reivindicações de organizações que acabaram sendo reprimidas. Como fora verificado anteriormente, as principais características do regime ditatorial eram a repressão e a censura, vivenciadas também pelos estudantes.

Para Fávero, estes foram fundamentais na luta contra a aplicação dos acordos MEC/USAID no ensino superior, bem como no aprofundamento e na evolução das discussões no interior do movimento estudantil em direção à reforma da universidade brasileira. (FÁVERO, 1994) Além disso, com o intuito de acabar com os movimentos estudantis⁴⁶, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), localizada na cidade do Rio de Janeiro, sofreu invasões e foi incendiada no dia primeiro de abril, tornando-se alvo das ações do aparato ditatorial e dos organismos direitistas da sociedade civil (VALLE, 1999, p.36).

Neste contexto, apesar de sua extinção, a UNE assumiu um papel fundamental de oposição ao governo ditatorial, pois estava sendo excluída do processo de tomada de decisões. Mesmo sendo alvo da repressão, a UNE passou a atuar clandestinamente e, como forma de resposta aos conflitos causados pelos estudantes, os militares criaram uma série de decretos autoritários. Em novembro de 1964, foi aprovada a Lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, então

⁴⁶ Marcelo Ridenti demonstra, em “*O Fantasma da Revolução Brasileira*”, as formas de organização da esquerda estudantil e sua atuação no período ditatorial. Além disso, o autor analisa os movimentos sociais da época, assim como a história das esquerdas, os militantes que ficaram na clandestinidade, a agitação cultural revolucionária dos anos de 1960 a 1970, dentre outros aspectos. Para maiores informações sobre o tema, ver: (RIDENTI, 1993).

Ministro da Educação da época, que dentre várias medidas pretendia substituir a UNE pelos Diretórios Nacionais de Estudantes. Através dessa lei, os estudantes não podiam reunir-se para discutir os problemas universitários, além de serem impedidos de reivindicar por mais vagas e melhores condições de ensino nas instituições.

Com a ascensão do general Presidente Arthur da Costa e Silva (1967), o conflito entre os estudantes e o regime autoritário acirrou-se com a radicalização das reivindicações. Considerando as movimentações estudantis que agitavam o período, constata-se, como foi mencionado anteriormente, as insatisfações a respeito das universidades brasileiras e as críticas feitas às propostas reformistas sugeridas pelos acordos MEC-USAID e o Plano Atcon. Cabe lembrar que, mesmo sendo membro da USAID, Atcon elaborou seu relatório, que não era o mesmo produzido pela EAPES.

Assim, em 29 de dezembro de 1967, foi liderado pelo Presidente Costa e Silva e o Ministro da Educação Tarso Dutra, através do decreto nº 62.024, uma comissão especial presidida pelo general Carlos Meira Mattos⁴⁷ (1913-2007). Além de Meira Mattos, outras personalidades fizeram parte dessa comissão, como os professores Jorge Boaventura de Souza e Silva (Diretor da Faculdade de Direito da UFRJ), Hélio de Souza Gomes (Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação), além do promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga e do coronel Valdir de Vasconcelos (Secretário Geral do Conselho de Segurança Nacional).

O objetivo dessa comissão era emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis. Observa-se, através da leitura do relatório, que há uma nítida ligação entre a educação brasileira e os interesses governamentais, de projeção econômica e social da política de desenvolvimento.⁴⁸ (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.79) Nas palavras da comissão, a educação serviria como:

⁴⁷ Carlos Meira Mattos nasceu em São Paulo e exerceu diversas atividades profissionais, como Presidente da Comissão especial para o MEC, Inspetor-Geral das Polícias Militares, Chefe do Estado Maior das Forças Armadas e Vice-diretor do colégio Inter-americano de Defesa em Washington (EUA). Além disso, publicou várias obras, dentre elas, "Projeção Mundial do Brasil" (1960), "Pensamento Revolucionário Brasileiro" (1964), "A Doutrina Política da Revolução de 31 de março de 1964" (1967), "A Geopolítica e as Projeções de Poder" (1977), etc.

⁴⁸ É importante ressaltar que este relatório encontra-se publicado na íntegra, na obra de Fávero (1991) (Da Universidade "Modernizada" à universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos).

[...] instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento de progresso social e instrumento de expansão de oportunidades – tudo convergindo para a finalidade de vincular a Educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país. [Além disso, ressaltaram a necessidade de] projetar na Educação a fé dos valores espirituais e morais da nacionalidade (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.80).

Sobre a estrutura do relatório, salienta-se que este foi dividido em 4 partes. Na primeira, foi apresentado o histórico das atividades realizadas no Rio de Janeiro, pela comissão que durou 89 dias (11 de janeiro a 8 de abril de 1968), além de enfatizar elementos como a sua criação; a instalação, normas e período de funcionamento; os diversos estudos realizados e a orientação dada ao Movimento Estudantil. Além disso, encontram-se informações sobre gestões, visitas e entrevistas realizadas com o presidente e os membros da comissão; para, enfim, encaminhar os assuntos que foram observados⁴⁹ para apreciação do Ministro Tarso Dutra.

Na segunda parte, foram expostos aqueles que teriam, ao seu ver, os pontos críticos do sistema educacional que interferiam direta ou indiretamente com as aspirações da juventude estudantil, como, por exemplo: a inadequabilidade estrutural do MEC; a crise de autoridade no sistema educacional; a insuficiência da remuneração atribuída aos professores, gerando deturpações de toda ordem no exercício da profissão, particularmente no tocante ao professorado das escolas superiores federais; o conceito equívoco e injustificável do que seja liberdade de cátedra; a ausência de uma política visando ao atendimento de uma maior demanda anual de vagas nas escolas⁵⁰; a implantação lenta e desordenada da Reforma Universitária, sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos, assim como, também, de diminuir a duração da formação profissional⁵¹; a inexistência de

⁴⁹ Esses assuntos referem-se às anuidades escolares, às linhas de ação para resolver o caso do Restaurante Central dos Estudantes (Calabouço), à solução para questão dos vestibulandos excedentes, à interpretação jurídica sobre o conceito de “Excedentes”, à necessidade de ser obedecido o dispositivo nos artigos 18, 72 e 73 da LDB, às medidas relativas ao fortalecimento do princípio de autoridade nas Universidades e escolas isoladas federais e, por fim, à situação disciplinar na UFMG, mais precisamente, na Faculdade de Ciências Econômicas (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.78).

⁵⁰ Sobre o assunto, a comissão adverte sobre a situação de crescimento populacional e do valor da instrução como instrumento de bem-estar e de promoção social. Além disso, alertaram sobre a questão das “reivindicações estudantis, estimuladas e exacerbadas pelos extremismos de esquerda, a qual pressão, baseada na alegação de insuficiência de vagas, tem compelido as autoridades à adoção de providências de emergência” (Relatório Meira Mattos in FÁVERO, 1991, p.94).

⁵¹ Neste item, salienta-se que as instituições de ensino superior brasileiras estavam se esforçando para reestruturar-se, com o intuito de: “vincular o ensino à pesquisa técnica-científica; criar as

uma liderança estudantil democrática autêntica e combativa, consciente de suas responsabilidades para com o País⁵²; a insatisfações estudantis em face da legislação das entidades gremiais e, também, pelos abusos cometidos em virtude de deficiências do sistema de proteção e assistência aos estudantes⁵³; e, a ausência de fiscalização da aplicação das verbas públicas no setor educacional e de esforços no sentido de serem encontradas novas fontes de financiamento da educação.

A Conclusão encontra-se na terceira parte, cuja comissão resumiu alguns elementos, descrevendo as inquietações da juventude, tanto no âmbito nacional como internacional. O contexto conturbado no meio estudantil encontra-se presente no relatório, na medida em que se evidencia forte crítica às ações dos movimentos esquerdistas, descritos como minorias que agitavam os movimentos estudantis brasileiros. Enfim, sobre as tarefas da comissão, observa-se a pesquisa das reivindicações dos estudantes e a apresentação de sugestões de reforma para a organização estudantil. Importante salientar a influência que o relatório teve, advinda, em grande parte, dos escritos dos membros da AID, como nos aponta Ghiraldelli:

No geral, o que orientava o pensamento de tais pessoas era a Teoria geral de Administração de empresas (os livros de Taylor e Fayol ou os inspirados neles) aplicada ao ensino, provinda dos relatórios dos técnicos da AID que após 1964, passaram a transitar com desenvoltura pelos corredores palacianos ao lado da tecnocracia civil e militar brasileira. (2003, p.131)

Observam-se também questões referentes às transformações ocorridas com a ciência e tecnologia, no qual estavam cada vez mais instrumentando o homem com novos recursos. Segundo a comissão, a juventude tinha “sede de progresso, desejo de vir a beneficiar-se dos últimos avanços da tecnologia e da ciência, em busca de condições melhores de existência”. (p.115) Concluiu-se que o problema

grandes áreas de conhecimentos, concentrando nessas áreas todos os recursos de ensino e pesquisa; redistribuir as antigas unidades de ensino, a fim de chegar à estrutura acima proposta, e ampliar o campo de ação das universidades, integrando-as às comunidades, imprimindo-lhes um sentido geocultural e associando-as aos problemas de desenvolvimento dessas comunidades”.(Relatório Meira Mattos in FÁVERO, 1991, p.97)

⁵² Segundo o relatório, não existia, em termos ideológicos e políticos, “uma liderança estudantil, democrática autêntica, combativa, apta a lutar por idéias próprias, por objetivos legítimos”. (Relatório Meira Mattos in FÁVERO, 1991, p.102)

⁵³ Dentre as insatisfações estudantis, foram assim enumeradas: eles eram a favor da restauração das entidades estudantis de âmbito nacional e estadual; eram contra os abuso dos chamados “cursinhos”, da cobrança incontrolada de mensalidades pelas escolas particulares e do “comércio” do livro didático. (Relatório Meira Mattos in FÁVERO, 1991, p.107)

educacional do país necessitava de uma reformulação total, pois precisava renovar-se e dinamizar-se para então solucionar os chamados “pontos críticos” diagnosticados. Os problemas deveriam ser solucionados para transformar “a Educação em instrumento fundamental de renovação e de progresso, com a visão do Brasil grande e poderosa nação democrática do futuro” (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.117).

Para solucionar esses pontos, segundo o Relatório, seria necessário combinar princípios de autoridade, responsabilidade e liberdade; porém, acreditava-se que a liberdade sem a autoridade e a responsabilidade representaria o anarquismo inseqüente que conduzia ao caos (p.118). Neste sentido, a comissão afirma sobre a necessidade de buscar soluções que estivessem de acordo com os problemas do país, mais precisamente com “a maneira de ser da nossa gente e com as nossas reais necessidades” (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.118).

Por fim, foi demonstrado o interesse de encontrar soluções viáveis para os “nossos” problemas, no qual pudessem ser aplicadas em curto prazo. Finalmente, na quarta e última parte foram expostos nove anexos que explicitam alguns elementos apresentados durante a elaboração do relatório.⁵⁴

Referente ao contexto em que a comissão estava inserida, como foi verificado, tratava-se de um período de contestações, onde o movimento estudantil passou a se tornar um dos principais focos de preocupação governamental, resultando no aumento da repressão. Neste sentido, além da morte do estudante Edson Luís e da passeata dos “cem mil”, outro importante acontecimento de oposição ao regime militar foi, em outubro de 1968, o 30º Congresso da União

⁵⁴ *Anexo 1* – Sugestão aprovada na reunião de 10 de janeiro de 1968 e apresentada ao sr. Ministro visando uniformizar o procedimento de todas as Universidades e Faculdades em face do pagamento das Anuidades do Ano de 1968. (p.119-120); *Anexo 2* – Trabalho elaborado pela comissão, destinado a propor uma solução para o problema do “Restaurante Calabouço”. (p.120-127); *Anexo 3* – Trabalho da comissão p tratar a questão dos chamados excedentes – propostas de linhas de ação. (p.127-131); *Anexo 4* - interpretação jurídica dos direitos dos chamados excedentes de 1967. (p.131-132); *Anexo 5* – A comissão acredita que as universidades e institutos isolados devem ser lembrados segundo alguns dispositivos legais. (p.132-133); *Anexo 6* – encaminhamento de dois projetos de decretos que visam o fortalecimento do princípio de autoridade das universidades e escolas soladas - e sua justificativa. (p.134-139); *Anexo 7* – Situação disciplinar na UFMG. (p.139-140); *Anexo 8* – Propostas para solucionar os problemas do ensino médio em MG. (p.140-146) e *Anexo 9* – Solicitação de informações sobre a solução para o caso do chamado “Restaurante Central dos Estudantes”. (p.146-147)

Nacional dos Estudantes em Ibiúna, São Paulo, evento esse invadido por diversos policiais, fazendo com que a repressão fosse mais uma vez comprovada.

Após a morte do estudante, a UNE manifestava-se ainda mais contra o autoritarismo do acordo governamental estabelecido pela MEC-USAID, combatendo assim as determinações da Lei Suplicy de Lacerda. Por outro lado, a respeito desta mesma lei, o Relatório Meira Mattos avaliou que embora aprovada em fins de 1964, seus dispositivos sobre a vida e o funcionamento das organizações estudantis, ainda não haviam sido implantadas em diversas universidades. Ademais, segundo Mattos, era evidente a desobediência por parte dos estudantes, já que havia:

[...] vários casos de atividades subversivas comprovadas, de órgãos ilegais no interior das unidades escolares, os reitores e diretores fecham os olhos ou declaram em documento oficial que não têm autoridade para coibir esses abusos, [...] (Relatório Meira Mattos, In: FÁVERO, 1991, p.103).

Além disso, observa-se que os fatos ocorridos no Brasil contavam com a influência da situação mundial educacional. Como exemplo, pode-se mencionar o contexto francês, o qual repercutiu em rebeliões estudantis.⁵⁵ Assim, dentre as insatisfações estudantis brasileiras, encontra-se a:

crítica do autoritarismo governamental e recusa de diálogo com a ditadura [...] denúncia das intromissões do imperialismo norte-americano em assuntos brasileiros; sistemática recusa ao pagamento das anuidades e combate a tentativa de privatização do ensino; luta contra as tentativas da ditadura de esmagar o movimento estudantil; organização de passeatas – monstro, onde o confronto com a polícia sempre resultava em grandes repercussões (BOAVENTURA, 1989, p.216).

Enfim, acredita-se que este relatório estava pautado em alguns vieses, representados por meio de componentes repressivos autoritários, o qual se caracterizava por forte viés empresarial, além de objetivar limitar a autonomia universitária, o restabelecimento da autoridade e a vigilância ao trânsito de idéias e pensamento (BOAVENTURA, 1989 p.219). Segundo esta comissão, a universidade deveria ser “convertida” e reformada para acabar de vez com qualquer possibilidade de contestação no meio acadêmico (Fávero, 1991, p.8).

⁵⁵ Embora essa temática não seja objeto do trabalho, maiores informações podem ser consultadas na obra (HOLZMANN; PADRÓS, 2003).

Já em 2003, em entrevista⁵⁶ a Otávio Luiz Machado⁵⁷, o general Meira Mattos fez uma avaliação retrospectiva dos trabalhos da comissão da Reforma de Ensino, por ele presidida, dizendo que esta teve um papel informativo no qual objetivava analisar as causas da crise educacional cujos problemas eram anteriores ao período ditatorial. Criticava as universidades nos anos de 1963/64, pois elas estavam “completamente politizadas”, e na universidade politizada o objetivo que sempre era o ensino não se cumpriu.

Segundo ele, o interesse da comissão não era observar propriamente o conteúdo do ensino, pois naquele momento havia conflitos de interesses políticos e ideológicos. Sobre os acontecimentos da UNE, Mattos a responsabilizou por envolver-se demais nessa questão da politização presente nas instituições de ensino, fazendo com que “o governo da época julgou [julgasse] que ela devesse continuar fechada no sentido que colocar a finalidade da universidade no seu rumo certo” (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.6).

Mattos observou, ainda, a situação estudantil Européia, no qual se caracterizava igualmente por uma crise resultante da “politização que criou o mito da universidade livre”, pois, para ele, a Universidade livre, reivindicada na Europa, seria uma universidade em que o aluno escolhia o seu currículo (p.12). Porém, para o general, isto não fazia sentido algum, pois, segundo suas palavras, “uma universidade precisa[va] ter uma vida prática visando um fim. Uma universidade livre não chega a coisa alguma” (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.12).

Neste sentido, afirmava que as instituições não poderiam ser completamente autônomas, pois elas deveriam obedecer a certas regras, havendo um limite em suas ações. Acreditava que as reivindicações feitas pelos estudantes da época representavam apenas um pretexto para promover agitação política (p.8). Além disso, observou que a educação havia crescido muito em termos quantitativos;

⁵⁶ MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. Entrevista concedida no dia 19/12/2003 no RJ. In: Revista Eletrônica Cadernos de História, ano I, nº2, setembro de 2006. www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria ISSN: 1980-0339.

⁵⁷ Mestrando em Sociologia pelo PPGS/UFPE.

porém, diz ele: “não sei se cresceu em qualidade; em qualidade nós estamos vivendo uma crise até hoje” (Relatório Meira Mattos, in FÁVERO, 1991, p.3).

Reforçou ainda a idéia presente no Relatório, de acabar com a universidade pública devido a sua ineficiência. Para ele, a universidade pública, na época, “vivia muito de privilégios, e aqueles privilégios se transformavam num vício. Agora, na universidade particular, não. Com a necessidade de lucro, vamos dizer, de não quebrar, ela mantinha um nível ativo de melhor qualidade de ensino, professor, mais alteridade sobre os professores e alunos que pagavam” (p.4). Enfim, quando questionado sobre a existência de uma vinculação da sua comissão com o trabalho de Atcon e o acordo MEC-USAID, o mesmo afirmou:

Não, não teve ligação. Mas se tomou conhecimento do que nestes relatórios havia de consenso e de lógico. E o que não havia de consenso. Quando você vai para uma comissão você procura estudar tudo que existe a respeito. Você não pode ignorar o relatório Atcon. [...] Você tem que estudar o relatório e aprovar, aceitar ou rejeitar partes. Mas você só pode estar preparado para dirigir uma comissão com isenção tomando conhecimento de tudo que há sobre o assunto (p.13).

Afirmou ainda que não houve troca de dados, pois tanto a comissão de Atcon como dos membros representes no MEC/USAID não existiam mais. Disse ele: “Eles fizeram o relatório e foram embora. Existiam os relatórios que eles deixaram” (p.13). Como se pôde verificar, o general não negou ter aproveitado sugestões dos relatórios anteriores, demonstrando também que o seu havia sido aproveitado pela lei da Reforma Universitária, que viria a ser instituída no final de 1968. Por fim, ainda sobre a aprovação da RU, deve-se referir à criação, em julho de 1968, de um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), no qual tinha trinta dias para apresentar uma versão final. Assim, o Decreto nº 62.937 mandava instituir, no MEC, um grupo de trabalho composto de 11 membros, a serem designados pelo Presidente da República para, sob a presidência do Ministro da Educação, “estudar a Reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização e flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País”. O decreto dizia que o Poder Executivo solicitaria a uma das casas do Congresso Nacional a designação de um representante para integrar o grupo de trabalho, que deveria operar em regime de urgência, pois tinha 30 dias de prazo para alcançar objetivo tão ambicioso (CARUSO, 1988, p.241).

Dentre os membros do GTRU estavam: Tarso Dutra (Ministro da Educação e Presidente do GTRU); Antonio Moreira Couceiro (prof. Da UFRJ e Presidente do Conselho Nacional de Pesquisa); padre Fernando Bastos D'Ávila (vice-reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas); João Lyra Filho (Reitor da Universidade do Estado da Guanabara); João Paulo dos Reis Velloso (representante do Ministério do Planejamento); Fernando Ribeiro do Val (representante do Ministério da Fazenda); Roque Spencer Maciel de Barros (catedrático da USP, membro e relator da comissão de reestruturação da USP); Newton Sucupira (ex-reitor da UFPB, membro do CFE); Valnir Chagas (membro do CFE); João Carlos Moreira Bessa (Presidente do Diretório Central dos Estudantes da PUC/RJ, indicado pelo Vigário-Geral do Rio de Janeiro, José de Castro Pinto" (CUNHA, 1988, p.241-242).

Sobre a estrutura do (GTRU), observa-se que teve uma edição publicada em dois volumes datados do mês de agosto de 1968, com o título: "*Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho. Expansão do Ensino e Aumento de Recursos para a Educação*". Os volumes foram publicados pelos Ministérios da Educação, do Planejamento e da Fazenda, contudo seus conteúdos são diferentes, como se pode verificar a seguir. No primeiro, observa-se a preocupação de apresentar aspectos sobre funcionamento da comissão, assim como demonstrar o resultado do relatório geral da GTRU. Nessa parte, encontram-se diversas informações importantes para a compreensão da constituição da RU, na medida em que se evidencia explicitamente a concepção dos membros do GTRU, sobre diversos assuntos como: a definição dos seus princípios; o regime jurídico, administrativo e estrutural das instituições; os cursos e currículos estipulados para serem empregados no regime escolar; as considerações referentes ao corpo docente; a implantação da pós-graduação; a conseqüente expansão do ensino superior brasileiro⁵⁸ e a importância dos recursos para a educação. Segue a análise demonstrando as suas conclusões e diversos anteprojetos de decretos, e Lei, especial e sobre a organização e funcionamento do ensino superior. Também faz

⁵⁸ Sobre a expansão do sistema universitário, o relatório ressalta a necessidade de crescimento integrado das instituições para com o sistema de ensino, as metas mínimas e as medidas para atender a expansão do ensino superior no país (1º vol Relatório do GTRU, 1968, p.47-53).

recomendações e adiciona anexos com os respectivos decretos de criação e constituição do GT.

O segundo volume traz informações sobre o balanço da expansão do sistema educacional dos anos 1960/1970⁵⁹; a necessidade de crescimento interado do sistema de ensino; as metas mínimas de expansão do ensino superior; as medidas e os recursos necessários para atender a essa expansão; além dos mecanismos financeiros abordados através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Assim como primeira publicação, os autores enfatizarão igualmente os seus anteprojetos de Leis e decretos, além de suas recomendações. Essas recomendações visam analisar a racionalização administrativa das universidades, assim como os mecanismos de planejamento, orçamento e administração financeira (2º vol Relatório do GTRU, 1968, p.57-58).

Além disso, é interessante observar alguns elementos considerados importantes, como por exemplo, os estudos realizados anteriormente – os estudos do MEC/USAID e os Relatórios de Atcon e Meira Mattos-, no qual representaram valiosos subsídios para o GTRU e, conseqüentemente para a Reforma Universitária. Diferente dos outros relatórios, de acordo com o decreto que o instituiu, o GTRU deixava bem clara a idéia de que:

Não se trata[va], pois, de formular um diagnóstico da presente crise universitária, nem mesmo de traçar os delineamentos de uma reforma, e sim propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade (1º vol Relatório do GTRU, 1968, p.15-16).

Ao analisar as funções e os limites atribuídos ao GTRU, o sociólogo Florestan Fernandes nota que:

[...] contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem. Se a questão fosse o avanço 'abstrato' e 'teórico' ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto,

⁵⁹ Esse balanço visava pesquisar aspectos quantitativos da expansão do sistema educacional brasileiro, com a finalidade de observar os seguintes aspectos: a) a evolução dos dispêndios públicos em Educação; b) a expansão física do sistema, principalmente quanto à evolução das matrículas e c) a produtividade do sistema. (2º vol Relatório do GTRU, 1968, p.5)

o avanço “abstrato” e “teórico” esgota-se [...] como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado (FERNANDES, 1975, p.4-5).

Assim, interessante analisar que este relatório possui um discurso “reconciliador” para com o movimento estudantil, pois fica evidente a intenção de não “entrar em choque” com o mesmo. Diferente do discurso de Meira Mattos, onde o movimento estudantil estava sendo controlado por uma minoria de estudantes de esquerda que queria politizar e não qualificar o ensino, o GTRU apresentava em seu discurso a importância desta participação no processo de reformulação universitária brasileira. No último relatório, reconhece-se que “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar energético do senso de responsabilidade coletiva” (Relatório do GTRU, 1968, p.17).

Resumidamente, pode-se dizer que dentre as então chamadas falhas existentes nas Universidades brasileiras, o GT apontou, sistematicamente, para as seguintes: a desordenada expansão; os métodos de ensino ultrapassados; a justaposição de Faculdades; a não modernização das instituições superiores perante as novas necessidades do período; a inadequabilidade do vestibular; o desnecessário sistema de cátedra; e, por fim, a defasagem da administração das instituições superiores. Tendo como enfoque uma visão desenvolvimentista e tecnicista, o GT aponta diversas modificações a fim de transformar a Universidade em empresa. Dentre elas, pode-se destacar: o fim dos chamados “excedentes” através do vestibular classificatório; introdução do sistema de créditos e matrícula por disciplina; criação de cursos básicos e diversificação de carreiras com a criação de cursos de curta duração; fim da cátedra vitalícia; introdução efetiva da departamentalização; tratamento mais adequado ao pessoal docente com a criação da dedicação exclusiva, carreira e outros estímulos; revisão de representação estudantil e sua participação na Universidade; nova política de pós-graduação; aglutinação das faculdades em Universidades; política de financiamento das instituições superiores mais estáveis, de modo a evitar as malélicas instabilidades e oscilações e indissociabilidade do ensino e da pesquisa (BOAVENTURA, 1989, p.240).

Interessante observar que, entre 16 de agosto e 24 de setembro de 1968, os Ministros encarregados pelo Grupo de Trabalho fizeram alterações nos ante-projetos elaborados para a RU. Segundo Nicolato, as alterações dos Ministros objetivavam fortalecer a capacidade de controle do poder central (NICOLATO, 1986, p.303-306). Assim, acredita-se que o Relatório do GTRU foi melhor organizado do que os anteriores, contendo uma análise mais completa da situação, no qual levou em consideração dados que já haviam sido estudados. Porém, como se procurou demonstrar, importante destacar que este teve um caráter complementar e em alguns momentos, de contraposição com relação aos outros.

Após a finalização do Relatório do GTRU, este foi encaminhado ao Congresso Nacional em 7/10/68, no qual possuía quarenta dias para discuti-lo, após, seria aprovado por decurso de prazo (SAVIANI, 1988, p.87). Salienta-se que o Congresso aprovou, em menos de dois meses, as propostas de reformulação do ensino superior brasileiro, instituindo assim a lei nº 5.540/68, promulgada em 28 de novembro de 1968.

Assim, pode-se dizer que tanto no âmbito político, econômico e educacional, como visto, houve mudanças importantes no sentido de consolidar uma nova ordem política e socioeconômica do país. Com a preocupação de alinhar o ensino superior aos projetos governamentais, foram tomadas medidas que garantissem a formação de mão-de-obra que contribuiria para o desenvolvimento econômico e os princípios da Doutrina de Segurança Nacional. Tais idéias e propostas para reformar o ensino superior, desde a sua “gestação”, podem ser verificadas através dos planos de JK, na década de 1950. Essas discussões, por sua vez, podem ser evidenciadas na revista pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme será visto seguir.

2 A “REVISTA MEC” E AS TENTATIVAS DEMOCRÁTICAS DE TRANSFORMAR O ENSINO SUPERIOR

“Precisamos recrutar soldados para a produção”.⁶⁰

No contexto de modernização brasileira, durante o governo JK, fazia-se necessário formar mão-de-obra especializada para atender às novas necessidades do país que estavam direcionadas ao processo de desenvolvimento industrial. Dentre as ações do governo, identifica-se o Programa de Ensino, que objetivava relacionar as necessidades do campo educacional ao progresso brasileiro. Em um contexto de abertura da economia ao capital estrangeiro, marcado pela substituição da economia agrária pela industrial, a educação passaria a exercer papel fundamental, visando contribuir com o processo desenvolvimentista na formação de mão-de-obra qualificada, conforme projeto do governo.

Em relação ao ensino superior, observa-se desde meados da década de 1950, a preocupação do governo de reformular suas instituições⁶¹, no sentido de adequá-las às demandas de desenvolvimento industrial e tecnológico. Assim, salienta-se a importância da “Revista MEC”, que, criada em 1956, constituiu-se em um meio de discussão do projeto de Reforma educacional do governo, tornando públicos diversos debates acerca da temática do ensino e da cultura do país. Nesse sentido, veja-se como foi criada e como se estruturava essa revista.

⁶⁰ Palavras do Ministro da Educação Clóvis Salgado, em BH. (Revista MEC, 1956, nº 2, 1957, p.16)

⁶¹ Interessante observar que a partir da década de 1920 é que surgem as primeiras Universidades, com estatuto que estipulava sua estrutura mínima de funcionamento. Pode-se afirmar que parte do debate historiográfico (FÁVERO, 1980) (CUNHA, 1986) acerca do sistema universitário deste período preocupa-se em demonstrar o contexto de surgimento destas instituições, realizando uma retrospectiva desde a colônia, passando pelo Império para então chegar à primeira República. Fávero aponta que por volta de 1930, entender “o conhecimento do contexto sócio-político ajuda a entender os rumos do ensino superior na época”. (FÁVERO, 1980) Até 1945, discutiam-se os níveis elementar e médio do ensino, além da consolidação do debate sobre a criação e implantação das Universidades no país. A partir deste momento, observavam-se questões sobre a expansão e modernização destas instituições, fator este que levará o ensino superior a entrar em pauta nos debates da época. É na década de 1950 que o debate historiográfico sobre o ensino superior modifica-se, pois era necessário debater sobre as reformulações das instituições de ensino superior brasileiras.

2.1 Conhecendo a “Revista MEC”

Durante o processo de Reforma Universitária, a “Revista MEC”⁶², publicada pelo um órgão governamental do Ministério da Educação e Cultura, exerceu importante papel na divulgação dos projetos governamentais, na medida em que destacava as principais preocupações e debates sobre a temática cultural e educacional brasileira, desde 1956, ano de sua criação, até quando foi extinta, depois de ter passado por uma breve interrupção em sua publicação, como será visto adiante.

A criação da Revista remonta o governo de Juscelino Kubitschek (JK), momento este de amplos investimentos, onde a modernização industrial e a urbanização do país eram marcadas, sobretudo, através do Plano de Metas, da construção de Brasília, da entrada de diversas indústrias multinacionais, etc. Em termos educacionais, já então se observava a preocupação de discutir a reformulação do ensino brasileiro, adaptando-o às novas necessidades do país. Neste momento, um dos setores mais próximos do Presidente da República era o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado com o intuito de embasar as teorias sobre o desenvolvimento do país, funcionando como órgão de assessoria e de apoio ao Programa de Metas. Desde a sua fundação, representava um dos principais centros de produção e difusão do ideário nacionalista durante a experiência democrática, no qual publicava livros, realizava seminários e, principalmente, “funcionava como espaço de socialização entre políticos, intelectuais e estudantes” (MOREIRA, 2003, p.162).

No ano de 1956, no Rio de Janeiro, sob a direção de Delso Renault ou D.R., como o mesmo designava-se, surgiu a “Revista MEC”. Renault foi editor responsável

⁶² Interessante observar que o “Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública” foi criado em 1930, passando a chamar-se, em 1937, de “Ministério da Educação e Saúde”, no qual exercia atividades relativas à educação escolar, educação extra-escolar e assistência médico-social. Posteriormente, em 1946, ocorreu as divisões de Ensino Superior, Secundário, Comercial e Industrial do Departamento Nacional de Educação, no qual foram transformadas em Diretorias subordinadas diretamente ao Ministério da Educação e Saúde. No entanto, somente em 1953, em decorrência da criação do Ministério da Saúde, o MEC passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura. Essas informações podem ser encontradas no site do MEC, através do http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_search&Itemid=99999999&searchword=revista+mec&searchphrase=any&ordering=oldest&submit=Pesquisar (pesquisado em 13/01/2009).

pelas publicações do periódico, estando presente desde a sua fundação em 1956 até seu término, em 1970. Interessante destacar que mesmo fundando a “Revista MEC” no período democrático, durante o contexto autoritário, D.R. permaneceu na diretoria da revista⁶³.

O Deputado Paulo Duque observa na edição de nº 31 da “Revista MEC” que D.R. era “um intelectual, um homem de cultura e professor do ensino secundário”. Além disso, o deputado ressalta ainda que este “imaginou e criou a Revista MEC, que divulga[va] sempre em seus números, matérias de grande interesse para a cultura e para a educação” (Revista MEC, 1965-66, nº 31, p.57). Dentre seus colaboradores, pode-se citar: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, etc.

O MEC lançou seu primeiro periódico, cuja finalidade consistia em divulgar as múltiplas atividades do Ministério da Educação e Cultura e os “acontecimentos significativos da nossa vida cultural, atendendo assim à exigência do leitor de variadas classes” (Revista MEC, 1957, nº 8, p.4). A “Revista MEC” divulgava “assuntos dos mais modernos e dinâmicos, prestando assim a sua colaboração a todos que se interessam pela cultura e pela educação em nossa Pátria” (Revista MEC, 1965/66, nº 31, p.57). Além disso, interessante destacar que iniciada sob forma de Boletim bimestral, a publicação aos poucos adquiriu forma de Revista, tendo sua tiragem inicial de 3.000 exemplares⁶⁴.

Sua distribuição era feita em diversos espaços como por exemplo, nas Universidades, nas escolas e nos centros culturais. Além disso, ela informava que sua distribuição também era feita em locais externos às instituições de ensino, como

⁶³ Na 42ª edição, foram publicadas as normas do Ministério da Educação e Cultura sobre a subordinação da “Revista MEC” ao Gabinete do Ministro. Estas normas, por sua vez visavam estipular questões como as despesas da revista, a sua direção e distribuição. Ficou estipulado que à direção da revista cabia: ter funcionários qualificados; articular-se com os órgãos do Ministério (para obter colaboração e material de divulgação); e apresentar anualmente, ao Ministro do Estado, o respectivo plano de trabalho, expondo iniciativas programadas, especificando as suas necessidades em pessoal, material e recursos. Assim, “o Ministro do Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no item 2º da Portaria Ministerial [...] resolve[u]: Designar o Dr. Delso Renault, Inspetor de Ensino Secundário, servindo no Gabinete do Ministro, para dirigente da Revista MEC (D.O. – Seção I – Parte I – 17-6-68)”. (Revista MEC, 1968, nº 42, p.35)

⁶⁴ Na edição de nº 18, fora divulgado que no exemplar anterior, em decorrência da publicação da Nova Nomenclatura Gramatical, a tiragem chegou aos 20.000 exemplares, sendo estes distribuídos gratuitamente ao público interessado. (Revista MEC, 1959, nº 18, p.2)

era o caso das Embaixadas e dos Escritórios Comerciais brasileiros, sediados no Exterior (Revista MEC, 1958, nº 12, p.2), ou seja, a Revista acabava atingindo tanto o público da cidade, como do interior e do exterior (Revista MEC, 1965, nº 30, 1965). A partir de 1968, na edição de nº 42, a Revista passa a ser distribuída:

a todos os órgãos integrantes do Ministério, a cada um dos demais ministérios, à Câmara dos Deputados e Senado Federal, às secretarias Estaduais de Educação, aos Conselhos Estaduais de educação, às Assembléias legislativas, Universidades, escolas, Bibliotecas, Representações do País no exterior e a interessados que a solicitarem (Revista MEC, 1968, nº 42, p.35).

Ao longo de sua trajetória, a “Revista MEC” foi marcada por algumas descontinuidades, podendo-se perceber dois momentos distintos em suas publicações, interrompidas no segundo semestre de 1960 (nº 25), e retornando em dezembro de 1963/ janeiro de 1964. Assim, essa descontinuidade corresponde respectivamente ao primeiro período de 1956 a 1960, e o segundo, de 1963/4 a 1970. Interessante destacar que no segundo momento a “MEC” retornou com peculiaridades, na medida em que retomou sua numeração anterior, porém, as edições deixaram de ser bimensais, não seguindo nenhuma ordem de publicação. Em 1970, é encerrada a publicação da “MEC”, sendo que seu último exemplar, de nº 47, não evidencia nenhum indício de seu término.

Convém indicar que entre 1975 a 1977 o MEC lançou novamente uma revista chamada “MEC em Revista”; no entanto, esta revista não será analisada, pois se acredita que esta não representa uma continuidade das outras, na medida em que ela será modificada quase que em sua totalidade. Além de ter sua numeração reiniciada, o local de sua edição passa a ser no Distrito Federal, e não mais no Rio de Janeiro, como ocorria anteriormente. As questões gráficas são totalmente inovadoras, distinguindo-se do que já fora produzido. Suas seções primaram pela organização através de itens específicos tanto do Conselho Federal de Educação, como dos Departamentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Supletivo, Educação Física e Desportos, Assistência ao Estudante, etc.

Ao longo da duração, foram publicados 47 exemplares⁶⁵ da “Revista MEC”, sendo que, ao longo desse processo, o periódico passou por algumas alterações, como inovações gráficas e mudanças de nome. O título lançado inicialmente levava somente a sigla do Ministério, ou seja, “MEC”. O periódico seguiu com este nome por nove anos, sendo substituído a partir da publicação de 1965 por “Revista MEC”. Nesta edição, a própria revista anunciou que sua circulação contava com “inovações gráficas e novas colaborações” (Revista MEC, 1965, nº 30, p.1). No entanto, as mudanças não foram tão bruscas, seguindo sua lógica de numeração anterior, sendo que as seções continuaram praticamente as mesmas, modificando esteticamente apenas a sua capa e o sumário. Por fim, de dezembro de 1968 a março de 1969, o título é alterado novamente para “MEC Revista”, chegando a publicar apenas quatro edições, finalizando seus trabalhos em 1970. A mudança de nome da revista pode ser evidenciada no quadro⁶⁶ a seguir:

Revista (nome)	Nº da Revista	Ano de publicação	Nº de ed. Publicadas (47)	%
“MEC”	1 – 29	1956 a jan/fev 1965	29	61,7%
“REVISTA MEC”	30 – 42	mar/abr 1965 a jul/ago 1968	14	29,8%
“MEC REVISTA”	43 - 47	set/nov 1968 a jan/fev 1970	4	8,5%

Com o objetivo de colaborar para a disseminação da cultura e do ensino, o projeto editorial da Revista abrangia diversas partes. A estrutura da “Revista MEC” seguia as seguintes características: na contracapa encontravam-se informações sobre os órgãos vinculados ao Ministério de Educação de Cultura⁶⁷, assim como seus respectivos representantes e colaboradores. Depois do sumário, a publicação privilegiava, em suas primeiras páginas, os pronunciamentos do Presidente da República e do Ministro da Educação. Salienta-se que, em quase todas as edições, são publicados na íntegra ou são adaptados os discursos destes em congressos, conferências, inaugurações, trechos de palestras e aulas inaugurais.

⁶⁵ Necessário observar que as edições de nº 28 e 39 tiveram publicações complementares, sob o título de SEPARATA.

⁶⁶ Ver tabela completa nos anexos.

⁶⁷ Cargos como: Chefe de Gabinete, Secretário Geral, Inspetor Geral de Finanças, Consultor Jurídico, etc.

Sobre a relação de Ministros que passaram pelo Ministério de Educação e tiveram seus textos publicados pela Revista foram respectivamente: Clóvis Salgado⁶⁸ (23 ed.), Pedro Paulo Penido (2 ed.), Júlio F. Sambaquy(1 ed.), Flávio Suplicy de Lacerda (5 ed.), Pedro Aleixo (2 ed.), Raymundo Moniz de Aragão (3 ed.), Tarso Dutra (9 ed.) e Jarbas Passarinho (2 ed.)⁶⁹. É interessante observar que, em todas edições publicadas pela Revista, logo após o pronunciamento do Presidente ou de seu Ministro, evidencia-se uma foto destes em alguma solenidade.

É interessante observar que, após os pronunciamentos dos Ministros da educação, encontra-se a colaboração de diversos intelectuais brasileiros. Estes, por sua vez, escreviam sobre diversas temáticas de cunho cultural (através da Bienal, do carnaval, de poemas e poesias, música, cinema, teatro, literatura, religião, concursos estudantis de arte, dentre outros) e educacional (por meio de retrospectivas históricas, entrevistas e homenagens, ensino de jovens e adultos, ensino comercial, técnico, de línguas, das Reformas de Ensino, das diretrizes do ensino, dos acontecimentos dos sistemas secundários e universitários, da preocupação com a educação dos surdos e mudos, etc).

Na área educacional, evidenciam-se artigos produzidos por intelectuais/pesquisadores, membros das mais diversas áreas, como, por exemplo, Roland Corbusier (Diretor Executivo do Iseb), Carlos Pasquale (Diretores do Inep),

⁶⁸ Clóvis Salgado iniciou suas atividades na política em 1950 como vice-governador do Estado de Minas Gerais, em chapa com JK. No início de 1955, quando Juscelino lança sua candidatura à presidência da República, Clóvis assume como governador, enfatizando e promovendo a educação e a saúde. Eleito em 1956, JK chama Clóvis para tomar posse do cargo de Ministro da Educação e Cultura “com o intuito de estabelecer uma adequação entre o sistema educacional e as transformações que operavam o país”. (Dicionário Histórico-Biográfico Pós 1930 In: <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/CPDOC>) Além disso, interessante observar que para Benevides, sua permanência da pasta da Educação durante todo o governo JK deveu-se ao fato de ter sido ele o único político capaz de compor com as facções partidárias por representar o PR que, embora pequeno, servia como mediador entre o partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), favorecendo a estabilidade política do período. (Dicionário Histórico-Biográfico Pós 1930 In <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>)

⁶⁹ Como foi demonstrado, durante o período JK, assumiu Clóvis Salgado quase que permanentemente, enquanto que Pedro Paulo Penido assumiu a pasta como interino por apenas quatro meses. Júlio Sambaquy assume o posto durante o governo Jango. Posteriormente, durante o governo de Castelo Branco, assumiram Flávio S. de Lacerda, Pedro Aleixo e Raymundo M. de Aragão. Costa e Silva, por sua vez, teve como ministro a figura de Tarso Dutra. Por fim, Jarbas Passarinho representou o Ministério durante a presidência de Médici.

Abgar Renault (Vice-Presidente do Conselho Federal de Educação), além de professores de várias instituições de ensino superior, jornalistas que publicavam em diversos jornais do país, importantes pensadores da área educativa como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, etc. Assim, considera-se que periódico resultou da mobilização de intelectuais, contando com o seu importante apoio e participação na configuração do projeto editorial da Revista.

Após a publicação dos artigos de intelectuais, ressalta-se a existência de seções fixas, que estiveram presentes regularmente na revista, adquirindo assim um inestimável valor informativo. Dentre essas seções, estão: “Dos Jornais”, “Notas e Informações”, “Conheça o Ministério”, “Projetos em andamento no Congresso”, “Cursos e Concursos”, “Perguntas e Respostas”, “Você Sabia?” e “Registro Bibliográfico”.

Sobre as seções da Revista, é interessante advertir que esta contou com o “apoio” da imprensa brasileira, pois esta “acompanha[va] de perto os mais importantes atos da administração governamental, informando o público através da imprensa falada⁷⁰ e escrita”. (Revista MEC, 1959, nº 18, p.2-3) Segundo o redator Renault, a imprensa era de “inestimável valia no prosseguimento” da “Revista MEC” (Revista MEC, 1957, nº 8, p.4).

Divulgado sobre forma de notas “Dos Jornais”, privilegiavam demonstrar o que os jornais brasileiros divulgavam sobre os acontecimentos relacionados à educação e cultura no país, assim como os discursos feitos pelos presidentes da república e de seus respectivos Ministros da Educação. Além disso, observa-se que essa seção geralmente tinha fotografia na primeira nota, assim como ocorria em “Notas e Informações”, que, como o próprio nome indica, visava informar os leitores, através de pequenas notas, sobre os diversos acontecimentos do país, como por exemplo, acordos internacionais, congressos, homenagens, informações sobre todos os níveis de ensino, acontecimentos culturais, etc.

⁷⁰ A imprensa falada referia-se ao “Jornal do Ministério”, que foi criado em 1957. Este era transmitido das 17:30 às 18:00 pela rádio PRA-2 (Revista MEC, 1959, nº 18, p.3).

A Revista também publicava nessa seção informações sobre as instituições ou órgãos que a referenciavam, como era o caso da Assembléia Legislativa que em 1965 havia publicado elogiosas referências à Revista MEC, ressaltando que esta fora “muito bem lançada, muito bem formulada nos seus conceitos doutrinários” (Revista MEC, 1965, nº 31, p.57).

A seção “Perguntas e Respostas” surgiu a partir de 1959 (nº 18), com o intuito de atender às solicitações de seus leitores e público interessado. Seu objetivo não era transmitir aquilo que chamavam de “informações burocráticas e processuais” do Ministério. Esta se destinava a todos aqueles que se interessavam pelos assuntos e atribuições do Ministério da Educação e Cultura. Segundo a Revista, “qualquer pergunta, relacionadas com as seções do MEC, será aqui respondida, para o que contamos, desde já, com uma equipe de redatores, incumbida de receber as indagações dos leitores” (Revista MEC, 1959, nº 17, p.3).

Na comemoração do 4º ano da revista, Delso Renault solicitou que os seus leitores mandassem sugestões, informações, observações e críticas à sua direção, pois estas representavam “fonte permanente de renovação” dos esforços da “MEC” (Revista MEC, 1959, nº 18, p.2-3). Interessante salientar que essa visão sobre a importância da participação dos leitores sobre a “Revista MEC” persiste ainda no período ditatorial, como se pode perceber por meio da publicação de 1965 (nº 31), quando se alerta que “no esforço de servir e informar, não poderíamos dispensar a crítica e a sugestão do leitor, que sempre incentivaram e alertaram as publicações periódicas em todas as fases” (Revista MEC, 1965, nº 31, p.17).

Neste mesmo ano, com a edição de nº 30, surgiu a seção “Você Sabia?”, a qual continha algumas especificidades, como a publicação de curiosidades advindas de acontecimentos históricos, fatos específicos de instituições de ensino e, principalmente, sobre dados quantitativos referente a todos os níveis educacionais do país.

Em “Vida Universitária” encontravam-se notícias fornecidas pelos Centros Estudantis, no qual possuem dados informando os leitores do país sobre “as coisas do Ministério” (Revista MEC, 1965, nº 30, p.1). Como o próprio nome sugere, esta

seção visava observar os acontecimentos das instituições de ensino superior do país, especificando algumas dessas através da divulgação de seus centros acadêmicos, cursos, palestras, etc.

Outra importante seção na constituição da Revista é “Conheça o Ministério”, que primava pela apresentação de Instituições que contribuíram direta e efetivamente para o desenvolvimento cultural e educacional brasileiro. Essa seção persistiu durante todo tempo de existência da revista (1956 a 1970), divulgando as campanhas e centros educacionais do país, além de Institutos Nacionais, Museus, Diretorias de Ensino e outros estabelecimentos como escolas, universidades e a CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), etc.

A revista do “MEC” também fazia questão de parecer deixar seu leitor a par dos acontecimentos internos do Ministério da Educação, através das seções “Projetos em Andamento no Congresso”. A partir da década de 1960, ela será subdividida, tendo seu título modificado para “Atividades CFE” e “Conselho Federal de Educação Informa”. Essa seção levava o seu leitor a tomar conhecimento dos atos da pasta ministerial, além das decisões das Câmaras e do plenário do CFE. Além disso, é interessante observar que, com o intuito de ampliar a participação do seu leitor, a “MEC” realizava concursos em todo país, por meio das instituições de todos os níveis de ensino, museus, etc. Essas informações eram publicadas na seção “Cursos e Concursos”, cuja estratégia da equipe editorial era patrocinar concursos de reportagem e de vocação artística como desenho e pintura, para aproximar-se de seu leitor⁷¹. Posteriormente, eram publicados os trabalhos dos vencedores nas páginas da revista.

Por fim, “Registro Bibliográfico” também constituiu outra seção de suma importância da publicação, pois demonstra a preocupação editorial em apontar as referências completas utilizadas em cada exemplar da Revista. Este item começou em 1956 e desapareceu a partir de 1968, sendo iniciadas as seções “Livros” ou “Resenhas Bibliográficas”, que privilegiavam a divulgação de resenhas de obras de diversos autores e “Ementário”, que publicava decretos de Instituições de Ensino

⁷¹ É interessante observar os vencedores dos concursos realizados pela “MEC” acabavam tendo sua produção publicada na Revista.

Superior, dos Cursos de Graduação, do Conselho Federal de Educação, dentre outros.

Finalmente, avaliando todos os aspectos evidenciados acima, pode-se dizer que a “Revista MEC” contou não só com o apoio governamental, mas também de diversos intelectuais brasileiros, afinal, era uma publicação oficial. Sobre os assuntos tratados na mesma, observou-se ser esta uma Revista que tratava de diversos temas, tanto em âmbito nacional como regional, representando assim um veículo de divulgação do governo que objetivou articular em suas publicações os acontecimentos culturais e educacionais do país. Deste modo, pode-se dizer que a “Revista MEC” pretendeu ainda demonstrar o projeto de desenvolvimento nacional e sua conseqüente relação com a renovação da área educacional, em especial, do ensino superior.

2.2 Educação para o Desenvolvimento Nacional

Nos anos 50, como se verificou, a “Revista MEC” foi criada com a finalidade de tornar público as múltiplas atividades do Ministério, inserindo, ao mesmo tempo, os fatos considerados de maior relevância, vividos no panorama educacional e cultural do país (Revista MEC, nº 8, 1957, p.4). Dentre as publicações da revista, também se evidenciam diversas discussões feitas pelos intelectuais da época sobre o projeto de Reforma do governo, mais precisamente, sobre variadas temáticas do ensino superior, tais como a relação da educação com o desenvolvimento, o nacionalismo, a segurança nacional, e a criação da Universidade de Brasília (UnB).

Considerando a plataforma política de JK, de otimismo com relação ao desenvolvimento, é interessante destacar que o campo educacional contribuiria com progresso do país, por meio da “educação para o desenvolvimento”, ou seja, pela formação de mão-de-obra através do incentivo ao ensino técnico-profissionalizante (GHIRALDELLI, 2003, p.112). Nesse sentido, segundo o Ministro Pedro Paulo

Penido,⁷² a educação seria fundamental para o desenvolvimento dos homens, privilegiando as descobertas técnicas e científicas: “Educação para o desenvolvimento que rasga estradas, cria indústrias, expande o território, domina o átomo, constrói Brasília, expressa altiva e generosa de nossa própria grandeza, lança cravada no futuro nosso e da América, monumento e marco de uma época” (Revista MEC, nº 23, 1960, p.9).

Caberia à educação brasileira reafirmar a colaboração tanto com os campos da alfabetização, como da preparação de mão de obra qualificada, que seria feita através do incentivo aos cursos técnicos e da estreita ligação entre Universidade e Indústria. Nesta concepção, dizia: “o nosso operário é cada vez menos o homem que depende apenas e simplesmente da energia física, para ser, cada vez mais, o homem que sabe fazer, porque faz, para que faz e para quem faz” (Revista MEC, nº 23, 1960, p.10).

Dessa forma, ao referir-se ao contexto brasileiro, o Ministro da Educação Clóvis Salgado observava que a ocorrência do aumento da população brasileira não foi seguida do crescimento da renda nacional e por isso, era necessário desenvolver uma política econômica que resultasse no “fortalecimento da nossa economia de modo a absorver a crescente mão-de-obra nas múltiplas tarefas da produção” (Revista MEC, nº 3, 1957, p.5). Através do programa de metas econômicas governamentais, ficava evidente a imprescindível necessidade de expandir o país industrialmente, mais precisamente, através da ampliação de seus quadros técnicos. Assim, como diria o próprio Ministro:

[...] seria necessário dar cobertura educacional ao desenvolvimento econômico do Brasil, adotando uma nova política educacional – a educação para o desenvolvimento – que, mesmo sendo circunstancial e pragmática, não perde a categoria das providências de cunho profundamente humano, já que, na realidade, procura resolver o problema da sobrevivência e criar as condições de segurança e prosperidade sem as quais nenhuma civilização poderá florescer (Revista MEC, nº 3, 1957, p.5-6).

Referindo à necessidade de mudança e transformação do país, o Ministro Clóvis Salgado, em uma retrospectiva histórica sobre a industrialização brasileira, estabeleceu um contraponto entre o seu passado e o presente e observou que “viver

⁷² Ministro de 1º de junho de 1960 a 17 de outubro de 1960.

em uma tal era, de estilo tão diferente da que conheceram nossos avós, significa uma nova atitude e uma nova formação do homem”. (Revista MEC, nº 3, 1957, p.6) Considerando essas transformações, dizia ele, seria inevitável mudar as escolas, na medida em que estas eram vistas como instituições fundamentais para o nosso desenvolvimento. Nesta concepção, aquele momento representava “todo um mundo novo para o qual o Brasil e as novas gerações deve[ria]m se preparar”, (Revista MEC, nº 3, 1957, p.6) pois:

Nenhuma indústria moderna poderá subsistir sem renovar-se. Quem não é capaz de progredir, estaciona, envelhece, regride e morre. A renovação da indústria exige incessantes pesquisas, ciência aplicada, viva e atuante. [...] integrando o ensino na categoria cultural que lhe corresponde e as atividades práticas da Universidade na vida produtiva da comunidade em que se insere e à qual deve servir cada vez mais, em íntima e fecunda união criadora de riquezas e progresso (Revista MEC, nº 3, 1957, p.7).

Nesta perspectiva, dizia o Ministro, a educação deveria marchar junto com o desenvolvimento, pois ambos representavam processos concomitantes. O ensino deveria satisfazer as reais necessidades do país, ou seja, dar conta da nova era tecnológica (Revista MEC, nº 15, 1959, p.3-4). Portanto, foi criada, em 1957, uma comissão presidida pelo próprio Ministro Clóvis Salgado, com a tarefa de identificar e analisar os problemas da educação brasileira e as respectivas metas que deveriam ser cumpridas num período de quatro anos, levando em conta o programa de desenvolvimento econômico do governo. De acordo com esta comissão, os principais problemas identificados seriam, por exemplo, a falta de recursos para resolver os problemas do ensino superior no país, dentre outros elementos.

A esse respeito, Salgado observava que o ensino secundário era visto como uma espécie de filtro econômico entre a escola primária e a universidade, ou seja, funcionava como um veículo de acesso ao ensino superior, considerado como um local de prestígio social. Neste sentido, a escola média não cumpria sequer o seu limitado papel de preparar os alunos para entrarem nas universidades, pois, quando estes iam disputar as vagas, acabavam deparando-se com alunos concluintes de outros cursos, além dos repentes dos concursos vestibulares, resultando assim na reprovação em massa.

Referente às aspirações de progresso propostas pelo governo, o Ensino Médio tinha a necessidade de educar uma geração que fosse hábil para promover o desenvolvimento econômico brasileiro. Além disso, as propagandas auxiliariam esse objetivo por meio da divulgação e do reforço da importância das matrículas nas escolas industriais e agrícolas (Revista MEC, nº 7, 1957, p.18).

Sobre o ensino superior, dizia que se agravava um sério problema, pois em um contexto em que a educação deveria estar voltada para o desenvolvimento, as instituições acabavam recebendo alunos mal preparados, além de estarem formando número insuficiente de engenheiros, químicos e técnicos para a tarefa da expansão industrial. As Universidades seriam as responsáveis por grande parte dos gastos (60%) que a União tinha com educação.

Segundo o Ministro, o governo vinha concentrando os seus gastos no desenvolvimento e na manutenção dos cursos superiores. Entretanto, o mesmo sugeriu que este investimento fosse direcionado, “preferencialmente, na formação de técnicos para o desenvolvimento nacional” (Revista MEC, nº 7, 1957, p.20). Complementa afirmando que sobre o desenvolvimento econômico do país, a maior defasagem residia na falta de engenheiros e no seu defeituoso preparo. Seria essencial, portanto, estimular a formação tanto de engenheiros técnicos, como de especialistas para atuarem no setor de produção industrial. Dizia ainda que os cursos de Engenharia, tal como na década de 1930, seguiam com seus cursos rígidos e formais, fator este problemático na medida em que o país necessitava de crescimento no número de técnicos. Para modificar essa situação, o ensino e a estrutura de funcionamento dos cursos de Engenharia deveriam ser transformados num sistema mais flexível e articulado com as necessidades brasileiras vinculadas ao mercado de trabalho. Além disso, estes cursos deveriam tornar-se mais práticos e objetivos, havendo a necessidade de “montar laboratórios e institutos de pesquisa e ensino junto às escolas e, provavelmente, trazer professores estrangeiros” (Revista MEC, nº 7, 1957, p.21). O Ministro Clóvis Salgado explica que:

[...] não formamos, praticamente, especialistas nos ramos cada vez mais numerosos e diferenciados da fabricação de máquinas e sua operação; que não temos onde formar cientistas, pesquisadores, professores e técnicos de nível pós-graduado; que não temos cuidado devidamente da formação de economistas e de altos administradores de empresas,

colaboradores indispensáveis na hora em que os pequenos estabelecimentos industriais e comerciais tendem a transformar-se em grandes e complexos organismos de produção em massa e de distribuição em escala nacional e internacional; que o Estado, cada vez mais atuante nos campos econômico e social, não se aparelhou de administradores públicos altamente capacitados para as urgentes tarefas de planejamento, da direção e da administração (Revista MEC, nº 15, 1959, p.8).

Dentre as observações, pode-se destacar, portanto, que caberia ao governo priorizar a formação de cientistas e técnicos de nível superior⁷³, resultando na melhora dos outros níveis de ensino⁷⁴. É interessante observar que, após identificar os principais problemas educacionais do país, a comissão presidida pelo Ministro propôs o chamado Planejamento Integral da Educação, entendido como:

[...] processo contínuo e sistemático, no qual se aplicam e coordenam os métodos da investigação social, os princípios e as técnicas da educação, da administração, da economia e das finanças, com a participação e o apoio da opinião pública, tanto no campo das atividades estatais como privadas, a fim de garantir educação adequada à população, com metas e em etapas bem determinadas, facilitando a cada indivíduo a realização de suas potencialidades e sua constituição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do país (Revista MEC, nº 15, 1959, p.16).

Nesse contexto de modernização, de modo a acelerar o progresso e aproveitar os novos métodos de produção, seria então necessário qualificar a mão-de-obra de operários e técnicos de nível médio e superior. Caberia às universidades realizar o reconhecimento de “*nós mesmos*”, ou seja, dos problemas e das necessidades do país, para então delinear o caminho para o progresso. Segundo as palavras do Ministro, as instituições de ensino superior seriam as únicas que estavam espiritualmente preparadas para solucionar as dificuldades, pois estas deixaram de “ser sentimental, para tornar-se racional, científica e técnica”. (Revista MEC, nº 4, 1957, p.19) Entretanto, estas não deveriam ser vistas como uma torre de marfim, distante dos clamores sociais, mas sim, como uma catedral do saber que deveria ter sua área respeitada, assim como a sua autonomia e liberdade plenamente assegurada.

⁷³ Interessante observar que desde a primeira edição da “Revista MEC”, esta demonstrou que a preocupação com as Universidades brasileiras centrava-se na questão da atualização curricular de alguns cursos superiores, nos quais deveriam adaptar-se às necessidades da indústria nascente no país. Dentre os cursos citados, estão: Medicina, Odontologia, Geologia e, principalmente, a Engenharia. (Revista MEC, 1956, nº 1, p.5)

⁷⁴ Ou seja, neste momento a preocupação maior da reforma não centrava-se exatamente numa mudança ampla do sistema de ensino superior.

Observando os problemas e as possíveis soluções para as Universidades, o Ministro Clóvis Salgado demonstrou ser simpático à abertura de novas instituições de ensino superior, mesmo que estas não surgissem em perfeitas condições, pois com o passar do tempo elas iriam se ajustar, melhorando assim sua qualidade. Assim, dizia ele, diversos problemas existentes no interior destas instituições, elas acabavam “progredindo”, como seria o caso das Universidades Federais que, em sua opinião, sabiam “usar da autonomia de que gozam e dos recursos que lhes são generosamente oferecidos” (Revista MEC, nº 17, 1959, p.5).

Por outro lado, porém, as universidades deveriam proporcionar um ensino mais objetivo, valorizando o desenvolvimento de pesquisas originais. Neste caso deve-se observar a impossibilidade de separar questões teóricas e práticas das Universidades, evidente através da relação dos laboratórios de pesquisas e suas respectivas atividades profissionais. As instituições de ensino superior deveriam transmitir essa mentalidade científica e experimental aos seus alunos, como ressalva de que:

to seria [...] querer confinar as atividades universitárias à simples tarefa de transmitir técnicas de formação profissional. Não queremos atrofiar a nossa organização, deixando-a no triste papel de copiar, imitar e repetir os dados de uma velha cultura, que, por sinal, nunca foi nossa (Revista MEC, nº 4, 1957, p.9).

Além disso, com o intuito de estimular o desenvolvimento de novas pesquisas, incentivava-se também a abertura de diversos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, ainda que um estudante universitário custasse cem vezes mais que um estudante das escolas primárias, segundo o Ministro:

De um modo geral, e considerando que o progresso provém das elites pensantes, inventivas e tecnicamente preparadas, devemos admitir que o dinheiro gasto com o desenvolvimento do ensino superior corresponde a um bom investimento, altamente lucrativo. Com uma elite dirigente altamente capacitada poderemos acelerar o crescimento do Brasil, criando aquelas condições da prosperidade e riqueza sem as quais não poderemos melhorar o padrão de vida de nossas populações (Revista MEC, nº 17, 1959, p.6).

Quanto às questões a serem reformadas, segundo análise dos órgãos governamentais, pode-se citar a necessidade de ampliar o número de tecnologistas, preenchendo todas as vagas oferecidas pelas Faculdades de Engenharia,

aumentando o número de suas matrículas, e criando 14 novos Institutos de pesquisa e ensino. Além das Faculdades de Engenharia, o governo tinha o objetivo de apoiar integralmente as “Instituições de Pesquisas Sociais e Econômicas e os cursos de formação de administradores de empresas” (Revista MEC, nº15, 1959, p.13).

Dentre as instituições que receberiam apoio governamental, observa-se a preocupação de melhorar a estrutura do Iseb, por ser este um órgão importante no sentido de estudar o processo de desenvolvimento brasileiro e, com isso, buscar soluções para corrigir as deficiências educacionais do país. Segundo Ghiraldelli, o Iseb constituiu-se em um órgão fundamental para o governo, por desenvolver “intensa divulgação do ideário nacional-desenvolvimentista” (GHIRALDELLI, 2003, p.112).

Observa-se, neste caso, que a educação teria também importante papel no sentido de fortalecer a unidade nacional, além de contribuir para a já citada questão do desenvolvimento. Assim, segundo o Ministro Clóvis Salgado, a educação teria a função de fortalecer os vínculos entre os brasileiros, fazendo com que os conhecimentos do passado fossem transmitidos e valorizados pelas novas gerações do país. O setor educativo, então, era considerado fator primordial na medida em que objetivava informar e valorizar o homem. Desenvolvimento e nacionalismo, portanto, eram considerados pelo governo como os temas dominantes no cenário do país, em meados dos anos 50. Em suas palavras, o Ministro Clóvis Salgado definia desenvolvimento como um “imperativo de sobrevivência, a ser conduzido dentro das nossas próprias fronteiras, com nossos recursos naturais, nossa gente, nossa técnica, nosso trabalho” (Revista MEC, nº 4, 1957, p.4).

Já o nacionalismo era por ele definido como “uma atitude mental, um comportamento político e uma consciência coletiva que configuram a atmosfera e o clima do país, condicionando a marcha do desenvolvimento” (Revista MEC, nº 4, 1957, p.4). Nesta perspectiva, segundo acreditava o governo, cabia às instituições de ensino superior conciliar desenvolvimento e nacionalismo, como parece sugerir o Ministro ao afirmar que a atitude do brasileiro de hoje,

que deseja ver o seu país próspero e emancipado, não só politicamente, mas também na sua economia, na sua vida econômica e na sua vida cultural. É um movimento de afirmação de todos esses campos, os quais só na aparência se mostram separados mas que, de fato, são interligados e mutuamente se fertilizam e condicionam (Revista MEC, nº 4, 1957, p.5).

A Universidade, deste modo, era compreendida como uma espécie de síntese dos conhecimentos humanos, devendo abarcar todos os fenômenos relativos ao desenvolvimento e analisá-los através de modalidades próprias e sob a “luz dos interesses e das aspirações da nação brasileira, a que deve[ria] servir devotamente” (Revista MEC, nº 4, 1957, p.5). Em suas palavras, segundo o Ministro, a Universidade representava:

[...] um grande laboratório, onde a inteligência se exercita, onde o saber procura criar outro saber mais alto e mais exato. [...] Seu clima é de ativa fermentação [...]. É esse dinamismo criador que verdadeiramente marca e define a Universidade viva. Concebê-la como simples escola de transmissão de conhecimentos adquiridos, de uma geração a outra, seria degradá-la a uma condição de inadmissível servilismo (Revista MEC, nº 4, 1957, p.6).

No sentido de construir a nacionalidade, as universidades deveriam conciliar os valores do passado com a elaboração de novos conhecimentos capazes de auxiliar o progresso brasileiro. Assim, segundo o Ministro Salgado “permanecer apenas no passado, seria a contemplação nostálgica, a fuga mortal. Contentar-se com as doçuras do presente seria declarar a estagnação voluntária, a resignação do conformismo sem remédio” (Revista MEC, nº 4, 1957, p.6).

O Ministro Clóvis Salgado observa que tanto as escolas como as universidades do país *evoluíram progressivamente* com relação aos moldes coloniais portugueses. Dizia que no século XIX “a escola era para uns poucos, ornamental, erudita e livresca, destinada a graduar socialmente os filhos das classes abastadas, comerciantes e fazendeiros”. (Revista MEC, nº 4, 1957, p.15)

Contudo, a partir do século XX, teria surgido a escola democrática, gradativamente oferecida a todos, que se caracterizaria por ser uma instituição amplamente “utilitária, profissional, científica e técnica. Foi desse magnífico movimento educacional que brotou o Brasil industrial de nossos dias, com suas fábricas e universidades” (Revista MEC, nº 4, 1957, p.15). Dentre as condições

essenciais que as Universidades deveriam preencher, encontra-se a cordial convivência entre alunos e professores, pois somente através deste “comércio intelectual, social e moral”, poderia “brotar a nova cultura brasileira, a cultura emancipada, verde-amarela, de que necessitamos para o nosso desenvolvimento e emancipação” (Revista MEC, nº 4, 1957, p.18 -19).

Além das questões do desenvolvimento e da formação da nacionalidade brasileira, outra importante preocupação governamental evidenciada na “Revista MEC” referia-se à estreita relação existente entre a educação e a segurança nacional, pois “mais educação acarreta mais segurança, e, para alcançar mais segurança, é mister exigir mais educação. Por outras palavras, todo progresso educacional produz mais segurança, dentro de um sistema em permanente aceleração” (Revista MEC, nº 7, 1957, p.7).

Neste sentido, as transformações ocorridas no setor científico, através de métodos e técnicas, deveriam ser transmitidas às novas gerações, com o intuito de que as conquistas permanecessem e os avanços se tornassem possíveis. Essa difusão de conhecimentos entre as gerações seria feita através da educação, pois se fazia necessário aperfeiçoar nos jovens, suas qualidades morais de disciplina, trabalho e cooperação. Concretizados estes objetivos, ocorreria o fortalecimento econômico e o estreitamento dos laços sociais, ocasionando maior solidez às coletividades. Assim:

a segurança nacional, em um momento dado, pela emergência da guerra, pode ser vista, em sentido restrito, como o poderio bélico, agressivo e defensivo. Ainda aqui, a lição da história nos mostra a importância capital da educação, isto é, da posse de engenhos militares mais aperfeiçoados [...]. Antigamente, combatiam os exércitos, em campo raso, com as armas que traziam. Hoje, toda a nação participa do esforço de guerra, pelas duas indústrias, pelos seus laboratórios, pela sua medicina, pela sua ciência inventiva, pela sua agricultura, pela poupança, pela resistência moral (Revista MEC, nº 7, 1957, p.9).

Considerando o momento da Guerra Fria, o futuro era incerto; contudo, não restava dúvida de que o poder bélico de um país cada vez mais dependeria de sua competência para criar armamentos mais poderosos de ataque e defesa. Observa-se que, se ocorressem guerras no futuro, os progressos científicos, tecnológicos e

industriais seriam indispensáveis, pois caberia à chamada cultura científica, ou seja, a educação, conservar, transmitir e promover os progressos feitos. A educação deveria aparelhar e transmitir os conhecimentos do passado aos jovens, a fim de prepará-los para os desafios e anseios do seu tempo.

Levando em conta o contexto desenvolvimentista e o processo de nacionalização e segurança nacional dos anos 50, um dos exemplos de renovação do ensino superior foi a criação da já referenciada Universidade de Brasília (UnB)⁷⁵. Esta foi vista como uma organização com novos moldes, cuja administração contava com uma fundação implementada pelo poder público, ainda que possuísse virtudes de administração privada, conforme destacava o Ministro Clóvis Salgado. Além disso, pedagogicamente esta Universidade era diferenciada, pois, como sugeriam as propostas de governo, a UnB fora concebida como uma unidade orgânica e funcional, dividida em Institutos Gerais (de pesquisa e ensino) e Faculdades Profissionais. Para Salgado, “essa nova estrutura universitária era a aspiração da própria cultura brasileira, na sua linha evolutiva. Brasília, terra limpa, permitiu a experiência nova. O Brasil vai ter a Universidade que desejava” (Revista MEC, nº 22, 1960, p.7).

A Universidade de Brasília foi exaltada por proporcionar sólida base cultural em um local recém construído no governo do Presidente JK, cuja característica urbana e arquitetônica representava a grandeza do país. De certa forma, a cidade proporcionava aos estudantes brasileiros a chance de receber novos ensinamentos das mais modernas técnicas utilizadas no exterior, através do que se pode chamar de intercâmbios. Acreditava-se que, por meio destes conhecimentos, poderia-se “enfrentar e vencer os problemas que surgirão na nossa caminhada em busca de uma total emancipação econômica e cultural” (Revista MEC, nº 22, 1960, p.8). Segundo Rossato, a UnB representou um dos “movimentos” de industrialização do

⁷⁵ Segundo Darci Ribeiro (1969), a UnB possuía dois requisitos básicos: guiar os latino-americanos na luta pela reestruturação das Universidades e “converter-se num programa concreto de ação que levasse em conta as necessidades locais de cada país, transformando a Universidade num agente de transformação da sociedade”. Florestan Fernandes (1961), por sua vez, observa que a UnB representava “o passo mais avançado que já demos no sentido de submeter nossas instituições universitárias a um planejamento racional, modernizado e integrativo”.

país, cuja expansão do ensino superior atingiu tanto as Universidades católicas e federais como as instituições isoladas particulares⁷⁶ (ROSSATO, 2006, p.57).

Nesse contexto, portanto, pode-se perceber na “Revista MEC” uma clara referência ao tratar das questões da Reforma do Ensino e as possíveis relações entre o passado, o presente e o futuro. Como foi visto, os Ministros da Educação freqüentemente referiam-se ao passado em seus discursos, mas sempre levando em consideração as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil de então, a fim de solucionar seus problemas e construir seu desenvolvimento futuro. A questão centrava-se na mudança dos tempos e por isso, era importante estudar os “nossos” problemas, para elaborar soluções com o intuito de atingir o objetivo de um “Brasil grande”, desenvolvido.

Sobre o futuro, aliás, observa-se que JK fez três pronunciamentos à Nação, os quais foram publicados nas edições da “Revista MEC”, sendo que dois destes direcionavam-se aos jovens e a sua responsabilidade com o futuro do país, como se pode verificar através dos títulos de seus comunicados: “Palavras aos jovens” e “Confiar e esperar”. O Presidente demonstra que, apesar dos problemas existentes no Brasil, este era o local onde os jovens iriam viver por muito tempo. Com o intuito de conscientizá-los, pedia que dedicassem tempo ao país, pois acreditava que “tempo perdido, desviado do estudo, é tempo roubado à nossa Pátria” (Revista MEC, nº 13, 1958, p.5). Para ele, os jovens deveriam dar exemplos de disciplina, não se deixando seduzir pelas idéias de desordem, pois, segundo ele:

Não há esforço, não há realização material, não há luta fecunda, não há povo que resista quando se instalam a indisciplina e a desordem, que tudo corroem. [...] O Brasil de amanhã será feito à vossa forma e semelhança, terá a vossa dimensão interior, será um resultado do que chegardes a ser, a representar, dos conhecimentos que vos for possível adquirir, da vossa maneira de conceber o mundo, do vosso patriotismo, de vossa delicadeza moral, de vossa fidelidade aos valores éticos. Sabeis que há mais heroísmo e mais liberdade em obedecer à lei e ao dever que no desperdício de forças, na rebeldia à ordem, na transgressão dos deveres, nas imposições descabidas (Revista MEC, nº 19, 1959, p.6).

Evidencia-se a idéia de que transformar o mundo deveria ser o objetivo da juventude e, conseqüentemente, das próximas gerações, pois estas representavam a

⁷⁶ Para maiores informações ver: (ROSSATO, 2006).

esperança da solução dos problemas do país. Através da análise destes discursos, nota-se a expectativa dos governantes na fé dos jovens, pois estes deveriam trilhar o caminho dos interesses da pátria. Segundo JK, “é necessário que tenhais precisa e certa a noção de vossa importância. Sois, na realidade, importantes e necessários, porque o Brasil será o que fordes vós mesmos” (Revista MEC, nº 13, 1958, p.5).

Enfim, pode-se dizer que, durante o governo JK, a “Revista MEC” privilegiou diversos assuntos no âmbito da cultura e da educação, através do ensino primário, secundário, comercial, técnico e superior. Já, neste período, pode-se observar que a reformulação do ensino superior era objeto de importantes debates, ainda que de maneira “isolada”, pois a necessidade de reestruturação dava-se a partir de faculdades “específicas”, como era o caso dos cursos de Farmácia, Medicina e principalmente de Engenharia⁷⁷.

O interesse ainda não se centrava na questão estrutural das instituições como um todo, mas, num contexto de industrialização e modernização, em reformar as universidades (assim como aos outros níveis de ensino), no sentido de formar mão-de-obra qualificada para atender aos interesses governamentais da educação para o desenvolvimento, o nacionalismo e a segurança nacional.

2.3 Educação como Tarefa de Sobrevivência Nacional

Nas eleições de 1960, apesar do grande crescimento industrial e das grandes obras observadas durante os anos JK, o candidato da UDN, Jânio Quadros, venceu a disputa “com discurso ambíguo, articulando um amplo leque de forças: oligarcas

⁷⁷ Entre 1957 e 1959 os recursos para o ensino industrial foram quadruplicados, enquanto o ensino básico continuava com sérios problemas e o número de analfabetos era muito grande. Segundo Helena Bomeny “No Brasil da década de 1930, a educação apresentava um quadro crítico do ponto de vista do acesso e da permanência das crianças na escola. Era precária a oferta de ensino público à população em idade escolar. O Censo de 1940 deixou isso mais que claro, ao revelar que a taxa de analfabetismo do país batia em 56,17% da população com idade superior a 15 anos. No final do governo JK, em 1960, registrava-se uma percentagem de 39,35% de analfabetos entre essa mesma faixa populacional”.(BOMENY,CPDOC) Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 50. CPDOC – parte superior do formulário – site: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/o_brasil_de_jk/Educacao_e_desenvolvimento_o_debate_nos_ano_s_1950.asp (Acessado em 22/12/2008).

liberais, classes médias e contingentes de trabalhadores. “Estavam todos, por diferentes razões, descontentes com os rumos da sociedade”, como ressalta Daniel Aarão Reis (2000, p.19).

Em fins dos anos 1950, em consequência da política econômica de JK, o Brasil enfrentava uma forte alta inflacionária e o crescimento da dívida externa, com a consequente diminuição do crescimento econômico, o que criava então uma atmosfera favorável a mudanças e reformas, tais como a adoção de uma política financeira de “forte desvalorização cambial, contenção de gastos públicos e da expansão monetária” (FAUSTO, 2003, p.440).

Em termos de relações internacionais, Jânio Quadros adotou uma política externa independente, de não alinhamento a nenhum dos blocos – capitalista ou socialista. Em tempos de Guerra Fria, por exemplo, retomou as relações do Brasil com a União Soviética, mandando seu vice, Jango, à China para estabelecer acordos de cooperação comercial, além de manter boas relações com o Presidente cubano Fidel Castro e condecorar o revolucionário Ernesto Che Guevara. Tais atos, porém, não repercutiram bem no país, pois alguns setores da sociedade acreditavam que eles representavam um alinhamento governamental direto com o bloco socialista, provocando assim a revolta dos conservadores do país. Além disso, o Presidente adotou, no plano interno, uma série de medidas polêmicas e de pouca importância, tais como a proibição do uso de biquínis nos concursos de *miss*, da realização de rinhas de galo, do uso de lança-perfume em bailes de carnaval, da limitação das corridas de cavalo somente nos fins de semana e da tentativa de regulamentar o carteado (FAUSTO, 2003).

Quanto à educação, porém, deve-se observar que há poucas referências a esse respeito na historiografia. Dentre elas, Cunha e Góes referem-se a um convênio assinado com a Igreja Católica criando o MEB – Movimento de Educação de Base (decreto 50370, de 21 de abril de 1961) (GOES; CUNHA, 2002, p.12). Já Vanilda Pereira, por sua vez, dizia que a política educacional de Jânio Quadros centrava-se principalmente na educação de jovens e adultos, referindo-se também à criação do MEB e da chamada Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (PEREIRA, 1973). Nesse sentido, Ghiraldelli destaca que Jânio Quadros, ao

contrário de JK, de quem teria recebido um ensino elitista e antidemocrático, teria priorizado em seu governo o combate ao analfabetismo e a criação de escolas técnicas, ao invés de reformar o ensino superior. Em suas palavras, dizia ele, Jânio

Procurou conter a expansão do Ensino Superior e proibir a incorporação de faculdades pelo sistema federal, interrompendo um processo de publicização do Ensino Superior iniciado nos anos anteriores. Ao mesmo tempo que procurou conter a expansão das universidades, Jânio acenou com uma política de criação de vasta rede de escolas técnicas e profissionais e falou também do combate ao analfabetismo, coisas que obviamente, não se efetivaram (GHIRALDELLI, 2003, p.132).

Ao longo dos seus curtos e conturbados sete meses de governo, portanto, pode-se dizer que a educação não foi uma prioridade de Jânio Quadros, o que pode ser evidenciado até mesmo pela ausência de publicação da “Revista MEC”, que, como já referido, paralisou suas publicações em 1960 e retomou apenas no final do governo Jango, em dezembro de 1963. De forma surpreendente, porém, em meio às várias polêmicas de seu governo, Jânio renunciou a presidência em agosto de 1960. Segundo Boris Fausto, ao pretender combinar iniciativas simpáticas à esquerda e aos conservadores, seus feitos acabaram desagradando a ambos os setores da sociedade. Além disso, diz Fausto, o Presidente não contava com uma base política de apoio no Congresso e parte significativa da sociedade não simpatizava com seus ideais de política externa e de reforma agrária (2003, p.440). Acusado por Carlos Lacerda de estar tramando um golpe para perpetuar-se no poder, vendo-se sem qualquer base de apoio à direita ou à esquerda, Jânio acabou por renunciar à presidência. Segundo Hélio Silva,

Jânio trazia em si e em sua mensagem, algo que tinha que se realizar. E que excedia, até mesmo excedeu, sua capacidade de realização. [...] Todo um conjunto de valores e uma conjugação de interesses somavam-se em suas iniciativas e aliavam-se, nas resistências que encontrou. Analisada, a renúncia não tem explicação. Ou melhor, nenhuma das explicações que lhe foram dadas satisfaz (SILVA; CARNEIRO, 1975, p.57).

Neste mesmo sentido, Reis observa que Jânio apostava em um diálogo direto com a sociedade e reclamava que seus poderes eram restritos, “embora não estivesse evidente para ninguém, e provavelmente sequer para ele mesmo, o que faria com eles” (2000, p.21). Boris Fausto, por sua vez, defende a hipótese de que a renúncia do Presidente representava um “jogo”, pois ela sequer chegou a ser esclarecida, devido à combinação de uma “personalidade instável com um cálculo

político equivocado” (FAUSTO, 2003, p.442), imaginando que poderia voltar ao governo, com seus poderes ampliados, pelas resistências que os setores conservadores teriam de um possível governo de João Goulart, seu vice. Ao contrário disso, porém, sua renúncia desencadeou uma grave crise institucional para a sua sucessão.

Jango, que se encontrava em visita oficial à China, teve sua posse rejeitada pelas elites conservadoras e pelos ministros militares devido a sua ligação com o movimento trabalhista, sendo inclusive acusado de comunista. Apesar disso, um movimento de resistência à queda da legalidade constitucional foi liderado pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. Frente aos embates ideológicos, foi aprovada uma emenda constitucional que instituía um regime parlamentarista. Assim, em setembro de 1961, Jango tomou posse com poderes diminuídos⁷⁸.

Ao assumir a presidência, João Goulart encontrou um contexto tumultuado cujo poder presidencialista estava enfraquecido e o parlamentarista não lhe dava os devidos direitos do cargo. Nesse sentido, diz Boris Fausto, “a linha do presidente nesses primeiros tempos foi de moderação, procurando demonstrar sua adesão aos princípios democráticos e repulsa ao comunismo” (FAUSTO, 2003, p.453).

Em termos econômicos, a crise inflacionária alcançava altos índices ainda no início do governo de Jânio. Assim, com o intuito de resolver os problemas do país, o então Ministro do Planejamento de Jango, Celso Furtado, lançou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, que visava ajustar o crescimento econômico, as reformas sociais e o combate à inflação. Segundo Daniel Aarão Reis, ainda que este plano não tivesse gerado os resultados esperados, este foi um momento importante e marcado por diversos debates e lutas políticas, assinaladas pelo protagonismo dos movimentos populares⁷⁹.

⁷⁸ Fausto demonstra que para a Constituição, “deveria assumir o vice-presidente João Goulart. Entretanto, ficou em suspenso, diante da iniciativa de setores militares que viam nele a encarnação da República sindicalista e a brecha por onde os comunistas chegariam ao poder. Por um acaso carregado de simbolismo, [como foi referenciado] Jango se encontrava ausente do país, em visita à China comunista” (FAUSTO, 2003, p.442).

⁷⁹ Reis observa que as agitações sociais ampliaram-se em um crescendo, alcançando os trabalhadores urbanos e rurais, assalariados e posseiros, estudantes e graduados das forças armadas, configurando uma redefinição do projeto nacional-estatista, que passaria a incorporar uma ampla – e inédita – participação popular (REIS, 2000, p.23).

Quanto ao setor educacional, Ghiraldelli afirma que este Plano Trienal “fixou como prioridades a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação de treinamento do pessoal técnico” (GHIRALDELLI, 1990, p.133). Nesse contexto, pode-se dizer que os meios de comunicação, jornais e revistas, especializadas ou não, desempenharam um importante papel de difusão das correntes teóricas e ideológicas do governo central (TOLEDO, 2004, p.70), dentre as quais, pode-se incluir a “Revista MEC”, que como visto, voltaria a ser publicada em fins de 1963.

Ainda que JK tivesse incentivado o ensino técnico e profissionalizante, e que Jânio, em seu curto mandato, tivesse se proposto a combater o analfabetismo, esta continuou a ser uma problemática importante durante o governo de Jango que, em pronunciamento publicado na “Revista MEC”, evidencia sua preocupação em achar soluções adequadas para o problema do analfabetismo. Esta mesma preocupação, portanto, fez-se presente no plano governamental da Lei de Diretrizes e Bases⁸⁰ (LDB), que representou a primeira tentativa de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, determinando um investimento mínimo de 12% dos recursos da União em educação. Segundo Valnir Chagas,

Tudo se discutiu ou pôs em dúvida, quase sempre acaloradamente: a intervenção do Estado na Educação [...]; a preservação ou restabelecimento das autonomias locais; a unidade da educação na diversidade das condições regionais; o conceito de ‘diretrizes e bases’, seu caráter genérico ou específico; e a acepção estrita ou ampla de ‘sistema de ensino’, cifrando-se este a um conjunto de escolas ou alcançando também a sua orientação; [...] a obrigatoriedade da escola primária; a separação da escola secundária da profissional [...] (CHAGAS, 1980, p.58).

Já Bárbara Freitag, referindo-se ao contexto de aprovação da LDB, observa que esta foi o resultado de duas tendências anteriormente expressas pelos projetos-de-lei Mariani e Lacerda. Em sua opinião, no entanto, essa lei procurou estabelecer compromisso entre os interesses da burguesia nacional e aqueles das frações de classe ligadas ao capital internacional, mas, em verdade, já estava ultrapassada quando entrou em vigor (FREITAG, 1980, p.59).

⁸⁰ Sobre a LDB, ler: (MACIEL DE BARROS, 1960).

De acordo com o planejamento governamental, a LDB evidenciava metas quantitativas e qualitativas para todos os campos educacionais, as quais deveriam ser aplicadas num período de oito anos. Quanto ao ensino superior, seu objetivo era desenvolver a pesquisa, as ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário (art. 66). As questões previstas nesta lei, pode-se citar: a) estrutura organizada em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisas e centros de treinamento profissional; b) cursos de graduação (para candidatos que concluíram o ensino médio), pós-graduação (para os que concluíram graduação) e de especialização, aperfeiçoamento e extensão; c) meta de expandir as matrículas de pelo menos metade dos alunos concluintes do ensino médio; d) em média 30% dos professores deveriam ter tempo integral (LDB, 1961).

Sobre os princípios e as mudanças propostas pela LDB, Freitag diz que esta, apesar de alguns elementos populistas, não deixava de ter um caráter elitista. Em suas palavras, afirma:

Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de níveis médio, cria neste mesmo nível uma barreira quase intransponível, assegurado ao setor privado a continuidade do controle do mesmo (FREITAG, 1980, p. 58-59).

Além disso, mais uma vez, segundo Freitag, esta LDB teria um caráter tardio frente ao contexto brasileiro de internacionalização do mercado e de uma declaração vazia da educação como direito e dever de todos, o qual omitia uma realidade social em que a desigualdade encontrava-se profundamente arraigada no país. Ou seja, diz ela, a LDB:

Traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência; [assim] o sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia de igualdade (FREITAG, 1980, p.61).

Nesse contexto, ainda que esta lei possa ser considerada um importante avanço, deve-se destacar, como Ghiraldelli, que uma das maiores críticas a ela feitas deve-se ao fato de que o parlamento considerou devidamente a pequena urbanização do país, apesar de sua industrialização crescente (GHIRALDELLI, 2003, p.107). De outro lado, como ressalta Cunha, num contexto em que o debate entre parlamentarismo ou presidencialismo no governo Goulart era predominante, “os fatos importantes em educação se deslocavam da área do governo federal para emergirem em âmbitos regionais e/ou institucionais” (CUNHA; GÓES, 2002, p.14).

Nesse sentido, pode-se dizer que as principais propostas de Jango ligavam-se às chamadas Reformas de Base⁸¹ que segundo Fausto, representavam “apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado” (FAUSTO, 2003, p.448). Dentre suas várias medidas, pode-se citar as propostas de reforma urbana, agrária, tributária e educacional.

No entanto, as manifestações de resistência e descontentamento com estas chamadas Reformas de Base foram várias. A Reforma Urbana, por exemplo, desagradava a classe média temerosa de perder seus imóveis; a Reforma Agrária enfrentava a resistência dos latifundiários, desejosos de proteger suas terras; a Reforma Tributária gerou a insatisfação da elite, por não querer pagar mais impostos e muito menos ajudar na distribuição de renda. Na esfera política, a medida que permitia o voto de analfabetos e de militares de baixa patente, gerou o descontentamento das Forças Armadas. Ou seja, tanto os latifundiários, quanto à elite, a classe média e as Forças Armadas não concordavam com essa política proposta por Jango, que contrariava interesses políticos e econômicos desses grupos. Nesse sentido, parte da classe média, apoiaria o golpe de 1964, amedrontados pelas propagandas anticomunistas, contra o governo de Jango. Em síntese, sobre o programa das Reformas de Base, Daniel Aarão Reis diz que:

⁸¹ Fausto observa ainda que as Reformas de Base “incluíam medidas nacionalistas, prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica. Entre essas medidas estavam a nacionalização das empresas concessionárias de serviço público, dos frigoríficos e da indústria farmacêutica; a estreita regulamentação da remessa de lucros para o exterior; e a extensão do monopólio da Petrobrás” (FAUSTO, 2003, p.448).

A *reforma agrária*, para distribuir a terra, com o objetivo de criar uma numerosa classe de pequenos proprietários no campo. A *reforma urbana*, para planejar e regular o crescimento das cidades. A *reforma bancária*, com um objetivo de criar um sistema voltado para o financiamento das prioridades nacionais. A *reforma tributária*, deslocando a ênfase da arrecadação para impostos diretos, sobretudo o imposto de renda progressivo. A *reforma eleitoral*, liberando o voto para os analfabetos, que então constituíam quase metade da população adulta do país. A *reforma do estatuto do capital estrangeiro*, para disciplinar e regular os investimentos estrangeiros no país e as remessas de lucros para o exterior. A *reforma universitária*, para que o ensino e a pesquisa se voltassem para o atendimento das necessidades sociais e nacionais (REIS, 2000, p.23-24).

Quanto à questão educacional, as Reformas de Base propunham ampliar o número de escolas e de universidades públicas. Sobre a Reforma Universitária (RU), Luiz Antônio Cunha destaca a importância dos movimentos estudantis para a formulação de um projeto democrático de Reforma das instituições de ensino superior do país, sendo que os professores teriam se engajado nesta discussão (CUNHA, 1989, p. 207). Em sua opinião, as reivindicações estudantis de Reforma Universitária tiveram dois vieses: modernização do ensino, e o segundo centrava-se nas reivindicações políticas. Neste sentido, para Cunha, “essa dualidade de objetivos, modernizadores em termos pedagógico-administrativos e contestadores em termos políticos, esteve presente no pensamento dos estudantes durante toda a república populista” (CUNHA, 1989, p.208).

Ainda em 1957, no Rio de Janeiro, a UNE realizara o 1º Seminário Nacional de Reforma do Ensino⁸². Este, no entanto, acabou não obtendo muito sucesso pelo conteúdo exclusivamente pedagógico das discussões, ao contrário do alto grau de politização já então atingido pelo movimento estudantil (CUNHA, 1989, p.216). Sobre o movimento estudantil, portanto, pode-se dizer que tanto a UNE como as Uniões Estaduais dos Estudantes (UEE's) atuaram diretamente neste conturbado contexto político e cultural do país, engajando-se “na luta pela organização cultural com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira” (GERMANO, 2005, p.50). Neste sentido, observa-se que o movimento estudantil radicalizou suas propostas de transformação social, passando a intervir diretamente no jogo político (FAUSTO, 2003, p.445). Caio Navarro de Toledo, a esse respeito demonstra que:

⁸² Em 1962 ocorreu ainda, em Curitiba, o 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária, no qual o estudo de seis comissões acabou gerando a Carta Paraná. Estas comissões estudaram os seguintes pontos de vista: I) estrutural, II) regional, III) Cultural, IV) Político-social e V) teorização da Universidade. Para maiores informações ver (CUNHA, 1989, p.234).

Além de defender a reforma universitária, o movimento estudantil busca[va] se associar aos demais movimentos de orientação nacionalista e reformista; através de caravanas que percorrem o país, exibem peças teatrais e divulgam músicas que debatem o subdesenvolvimento, as reformas de base, a revolução, o imperialismo, etc (TOLEDO, 2004, p.70).

Anos depois, já em 1961, a UNE organizou o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorrido na Bahia. Este, porém, foi dividido por comissões temáticas que produziram cada uma um relatório para ser submetido à aprovação de uma assembléia geral. No final desse seminário, os estudantes estavam empolgados com as diretrizes para a RU e mobilizados pela Campanha da Legalidade.

Sobre a questão do acesso às universidades, o Presidente Jango observava que poucos no Brasil tinham condições de frequentá-la. Sobre isso o Ministro Interino da Educação⁸³, Júlio Furquim Sambaquy, diz que a situação vivenciada no ensino superior brasileiro, pois demonstra que, no ano de 1963, somente 1% da juventude em idade universitária tinha a possibilidade de frequentar os seus bancos escolares. Entretanto, convém salientar que, além do pequeno índice de alunos que chegavam à universidade, outro problema referia-se ao número limitado de vagas nas escolas superiores públicas, formando os chamados “excedentes”, ou seja, alunos que haviam prestado vestibular e acertado o número mínimo de questões para entrar na universidade, mas que de fato não podia devido ao pequeno número de vagas existentes.

Neste sentido, a “Revista MEC”, em sua sessão “Notas e Informações”, publicou uma pequena nota sobre o problema dos excedentes, dizendo que o Ministro da Educação esteve na Bahia com a intenção de melhorar as condições de ensino. Para isso, sem especificar seu argumento, disse o Ministro, “com relação à Universidade da Bahia [...] foram tomadas medidas para eliminar o problema de excedentes no vestibular deste ano” (Revista MEC, nº 26, 1963/64, p.83).

⁸³ Dentre os ministros da Educação do período Jango, destacam-se: no período *Parlamentarista* – Antônio Ferreira de Oliveira Brito (set 1961 a jul 1962), Roberto Lira (jul a set 1962) e Darcy Ribeiro (set 1962 a jan 1963). No período *Presidencialista* – Teotônio Monteiro de Barros (jan a jun 1963), Paulo de tarso Santos (jun a out 1963) e Júlio Furquim Sambaquy (interino de out 1963 a abr 1964).

Além desta, continuava em voga neste momento, tal como referido em relação ao governo JK, a questão da formação de técnicos para atender às necessidades do desenvolvimento industrial, o que tornava a implantação da RU ainda mais necessária, pois, segundo se lê na “Revista MEC”, “nossa indústria ainda depende [dependia] de uma tecnologia importada e, em decorrência desse fato, a própria economia nacional não pôde incorporar certos avanços da ciência moderna” (Revista MEC, nº 26, 1963-64, p.9). Por isso, devia-se efetivar o que então se chamou de “autêntica reforma universitária”, cuja primeira iniciativa concreta ocorreu na USP, devendo desdobrar-se por todas as Universidades Federais do país.

Na concepção governamental, porém a educação não deveria ser o foco apenas daqueles que estavam diretamente nela envolvidos, mas, antes de tudo, era uma tarefa de cada cidadão brasileiro. O Presidente, por isso, não dirige sua fala somente aos analfabetos, por exemplo, mas a todos aqueles que freqüentaram a escola primária e média e, principalmente, aos que cursaram as universidades. Segundo ele, “no Brasil de 1963, a educação não é apenas uma tarefa de ordem cívica. [...] Mas educação é, sobretudo hoje, tarefa de sobrevivência nacional” (Revista MEC, nº 26, 1963/64, p.5). Além disso, assim como fez JK, Jango apela para a juventude estudantil⁸⁴, pois acreditava que deveriam entrar em contato com os jovens trabalhadores do campo e das cidades. Estes, por sua vez, eram considerados desarmados intelectualmente, na medida em que estavam fadados ao analfabetismo.

O Ministro Júlio Sambaquy, por sua vez, também solicitou ajuda de todos os setores envolvidos na tarefa educativa, como era o caso dos professores, estudantes e técnicos de ensino de todos os graus. Além destes, apela também às Forças Armadas e à classe operária, que estava diretamente envolvida com o processo industrial do país. Por fim, conclamando todos os cidadãos brasileiros, pedia o apoio “de todo o povo, que, nas suas aspirações profundas e legítimas de reformas de base e de progresso social, compreenderá, sem dúvida, o alcance e a

⁸⁴ Esses jovens eram vistos como “heróis de tantas campanhas neste país, sempre dispostos a dedicar generosamente as suas energias a serviço das grandes causas nacionais” (Revista MEC, 1964, nº 26, 1963-64, p.5).

premência das metas deste Ministério para o ano de 1964” (Revista MEC, nº 26, 1963-64, p.11).

Em contraponto com os discursos dos governantes do país, observa-se que as reformas de base acabaram gerando muita polêmica, suscitando a divisão da sociedade entre um grupo heterogêneo representado pelos trabalhadores urbanos e rurais, alguns estudantes universitários e até mesmo graduados das forças armadas, em contraposição às correntes oposicionistas às reformas, representados pelas elites tradicionais, de empresários, das classes médias, e até de setores populares⁸⁵. Segundo demonstra José Willington Germano, “do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influencia nas mobilizações em que, freqüentemente, a própria dominação burguesa era posta em questão” (GERMANO, 2005, p.50). Considerando essas divergências de posição, não demorou muito para começar a se discutir sobre o retorno do presidencialismo, que voltaria a se efetivar a partir da votação de 1963, quando os eleitores disseram “não” ao parlamentarismo.

Enfim, apesar dos problemas que continuavam presentes no país, através das Reformas de Base e da conseqüente Reforma Universitária, era grande o desejo de alcançar a democracia numa sociedade integrada com sua política social. No entanto, este processo acabou sendo postergado em nome de uma “Revolução”, no qual, como foi verificado anteriormente, liquidou com o processo democrático brasileiro e preocupou-se com o campo educacional do país, planejando-o de acordo com os seus anseios e necessidades.

Neste sentido, salienta-se que “as forças conservadoras que tomaram o governo desejavam, rapidamente, acabar com qualquer vínculo com o passado que significasse acordos prévios com os setores trabalhadores da população” (GHIRALDELLI, 1990, p. 134). A partir disso, observa-se que com o golpe de 1964 a idéia de estabelecer uma política educacional voltada a um plano social, acabara sendo postergada, como se verá a seguir.

⁸⁵ Como era o caso dos pequenos proprietários, profissionais liberais, homens de terno-e-gravata, empregados de colarinho branco, oficiais das forças armadas, professores e estudantes, jornalistas, trabalhadores autônomos, enfim, toda uma constelação de profissões e atividades beneficiadas pelo dinamismo da economia brasileira. (REIS, 2000, p.26-27)

3 A “REVISTA MEC” E A REFORMA UNIVERSITÁRIA: O PAPEL DO SISTEMA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS

“A reforma universitária será o maior serviço que o Governo do Presidente Costa e Silva prestará ao desenvolvimento nacional, como instrumento de elevação do padrão cultural do povo brasileiro e criação de riquezas que assegurem o nosso “status” de país desenvolvido”.⁸⁶

3.1 Universidade como Instrumento de Renovação

Com a queda do regime democrático de João Goulart, inicia-se em 1964 um período caracterizado pelo autoritarismo, sendo uma dessas prioridades, como vimos no capítulo anterior, a educação brasileira, em especial o ensino superior, era visto como um “instrumento capaz de renovação, de reconstrução da experiência de vida”, como se podia ler na “Revista MEC” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.11). Neste contexto, tal como visto em relação ao período JK, o sistema universitário também estava ligado ao tripé: Desenvolvimento, Nacionalismo e Segurança Nacional, a partir dos quais as discussões sobre a Reforma do Ensino Superior deverão ser compreendidas. Cabe ressaltar que agora esses itens estavam relacionados entre si, ficando difícil estabelecer os argumentos de cada um sobre os acontecimentos do período.

Quanto à questão do desenvolvimento, este era visto como fundamental na medida em que se acreditava que tanto a ciência como a tecnologia eram capazes de resolver os problemas brasileiros e, portanto, a universidade deveria “ultrapassar” a mera função de preparadora de cidadãos de alto nível cultural (Revista MEC, 1965, nº 29, p.3) para exercer um papel mais ativo na sociedade, pois se acreditava que ela seria um “laboratório para as novas soluções” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.13).

⁸⁶ Conferência do Ministro da Educação Tarso Dutra, proferida na Escola Superior de Guerra, em 1-9-68.

Cabia às Universidades programar suas atividades para vencer o grave problema educacional do país, de modo a adequar-se e cumprir os programas governamentais o mais rápido possível. O Ministro Pedro Aleixo retoma a fala do reitor da UnB, Laerte Ramos de Carvalho, afirmando que somente “uma política agressiva”, na área da educação, garantiria aos brasileiros maiores oportunidades, proporcionando os elementos necessários para o desenvolvimento nacional (Revista MEC, 1966, nº 33, p.55).

Como se pode observar na “Revista MEC”, destacam-se três momentos nas discussões sobre o papel das Universidades em relação ao desenvolvimento: o primeiro visava demonstrar a relação das instituições de ensino superior com o seu passado; o segundo pretendia analisar e sugerir algumas soluções para os problemas universitários do período, e o terceiro e último momento almejava demonstrar as aspirações governamentais frente ao sistema universitário do país, levando em consideração a sua conseqüente projeção para o desenvolvimento e a importante colaboração dos acordos MEC-USAID, dos trabalhos das comissões Meira Mattos e do GTRU, na elaboração da Reforma Universitária.

No primeiro momento, tal como vimos em relação ao período anterior, os governos pós 1964 também se utilizaram do passado como argumento para o desenvolvimento brasileiro. O passado era fundamental para a compreensão e para a formação da nacionalidade⁸⁷ brasileira e por isso, ele era lembrado para que os seus elementos “culturais básicos” fossem preservados. Considerava-se que a universidade era “instrumento de comunicação de evolução social, baseado no passado de uma cultura, mas objetivando aperfeiçoá-la para o futuro” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.9).

Segundo a posição oficial, por mais de quatro séculos o Brasil havia permanecido numa composição de escolas isoladas; porém, com o passar dos tempos, era necessário mudar essa estrutura já que “foi o nosso desenvolvimento, e

⁸⁷ Na concepção governamental do período ditatorial, mais precisamente através do pensamento do Ministro da Educação Tarso Dutra. Este, por sua vez, retoma o pensamento do sociólogo Oliveira Vianna, afirmando que este também havia aprofundado “a alta tarefa criadora do patriotismo”. (Revista MEC, 1967, nº 39, p.9) Baseado nos escritos de Vianna, o Ministro afirmava que era preciso institucionalizar no Brasil a consciência da nacionalidade, pois todos deveriam sentir “orgulho de pertencer cada um à sua comunidade nacional”. (Revista MEC, 1967, nº 39, p.10)

só ele pois [que] nos despertou com o nosso progresso, e também [foi] capaz de aperfeiçoar e acelerar permanentemente” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.8). As universidades seriam importantes nesse processo, pois representavam inovações em termos estruturais frente aos “modelos clássicos” de instituições de ensino superior.

Ao abordar a situação das universidades, o Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda afirma que, em 1964, essas adquiriram “a consciência de quem deve adaptar-se às condições evolutivas do País, libertando-se dos entraves que lhes cerceiam, burocraticamente, a atividade e racionalizando seus processos didáticos” (Revista MEC, 1964, nº 27, P.52-53). Para ele, as Universidades “manifestam, sem discrepância, o empenho de se reajustarem aos imperativos do progresso, tendo em vista a demanda do mercado de trabalho, o afluxo de candidatos às matrículas do ensino superior, as premências e as solicitações de bem-estar do nosso povo” (Revista MEC, 1964, nº 27, P.52-53).

Nesse sentido, segundo o discurso oficial, a universidade teria passado a interessar-se pela inserção de todas as camadas sociais, ao contrário do que ocorria nos tempos de JK. Assim, em contraponto ao seu passado, os governantes acreditavam que as universidades deixariam de ser a concentração de privilégios de corporativismo medieval, distante e inacessível, para então se construir num “instrumento do povo cujos problemas ela estuda e resolve” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.11).

No segundo momento, ao buscarem-se as soluções para os problemas, a “Revista MEC” destaca que eram várias as dificuldades enfrentadas pelo sistema universitário da época, tais como: a questão do ensino médio e a qualificação do corpo docente; o grande número de reprovações nos vestibulares; o problema dos excedentes e a necessidade de aumento do número de matrícula dos estudantes; a priorização de alguns cursos que contribuíram para o desenvolvimento nacional; e, por fim, a identificação dos chamados “inimigos internos do Estado” e o conseqüente combate aos subversivos que estavam inseridos nas universidades.

Um dos primeiros problemas evidenciados pela revista referia-se à preocupação de retomar a situação do ensino médio que, dentre outras dificuldades, sofria com a falta de professores qualificados e com especialização adequada. Para solucionar este problema de formação docente, cabia às instituições de ensino superior criar novos colégios universitários. Na concepção governamental, de modo a contribuir para o desenvolvimento brasileiro, as universidades deveriam formar pessoal dos níveis de graduação e pós-graduação, técnicos e cientistas. Nesse sentido, a qualificação de professores seria tão importante quanto à preparação dos discentes universitários, pois a preocupação com o corpo docente das instituições ocorreu por estes serem considerados a “elite intelectual” do país, exercendo assim papel fundamental na “luta contra o subdesenvolvimento” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.9).

Desse modo, o Conselho Federal de Educação (CFE) passou a estabelecer o currículo mínimo e o tempo de duração dos cursos universitários, fator este que visava formar rapidamente profissionais, professores e pesquisadores. A partir disso, assim como ocorreu no período JK, o ensino superior passou a ser visto como “formador de pessoal estratégico para o desenvolvimento sócio-político-econômico” do país (Revista MEC, 1966, nº 33, p.10).

O ensino médio também era visto como um dos fatores que limitavam a expansão universitária no Brasil, pois ele se apresentava como “um ‘ponto de estrangulamento’ qualitativo do sistema educacional brasileiro” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.4) devido à grande quantidade de estudantes que eram reprovados nos vestibulares. Por meio da “Revista MEC”, pode-se dizer que a escola média representava uma “barreira no processo de democratização de oportunidades no país” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.10), pois, segundo o discurso oficial, ele possuía um caráter eminentemente privatista, não oportunizando o acesso aos filhos das camadas sociais mais pobres.

O Presidente Castelo Branco observa que 56% das matrículas do ensino médio eram feitas nas escolas privadas, fator este que explicaria o fato da população universitária ser constituída por jovens de classes mais favorecidas (Revista MEC, 1966, nº 33, p.10). Acreditava-se que sem um bom ensino médio não

poderia haver um bom ensino superior e, por isso, era tão importante resolver os problemas de ambos os níveis educacionais.

A esse respeito, o Ministro da Educação Raymundo Moniz de Aragão observava que seria melhor se o vestibular “não existisse, que o estudante pudesse ter o seu acesso à Universidade logo após o secundário, sem grandes dificuldades. Mas, diz ele, até nos países onde o ensino superior é privado, há um sistema qualquer de seleção, seja por testes ou por entrevistas” (Revista MEC, 1967, nº 36, p.31). Aragão lembra ainda que segundo a LDB, deveria haver um exame seletivo que estivesse alicerçado nos critérios de qualificação e classificação. Nesse sentido, segundo a posição governamental da época, o vestibular acabava sendo necessário, pois, em virtude do aumento populacional e da maior procura pela universidade, o número de candidatos era maior que o de vagas, resultando nos chamados excedentes.

O regime ditatorial herdou um sistema universitário que precisava se reformular, adequando-se as necessidades do país, tais como resolver o problema que já vinha sendo debatido desde o governo Jango, dos “excedentes”, na seção “Notas e Informações”, a “Revista MEC” publicou uma nota do Ministro Suplicy de Lacerda, para quem o problema dos excedentes deveriam ser resolvidas pelas próprias instituições de ensino superior do país, as quais estudariam “a maneira de aumentar as vagas, sem, contudo, prejudicar a eficiência do ensino ou a sua autonomia” (Revista MEC, 1964, nº 27, p.47).

Ainda a esse respeito, em 1968, o Presidente Costa e Silva dizia que um dos principais problemas do ensino superior centrava-se na “desproporção entre o número de vagas e o de candidatos a demandar matrícula” (Revista MEC, 1968, nº 41, p.7). Assim, na opinião de Raymundo Moniz de Aragão, fazia-se necessário “levar em conta o equilíbrio entre as reais possibilidades das Universidades e o mercado de trabalho em face da realidade nacional” (Revista MEC, 1966, nº 34, p.27). O Ministro Pedro Aleixo, por sua vez, salientou na “Revista MEC” que cabia às universidades:

1º) [...] fixar o nº de vagas a serem preenchidas; 2º) a limitação do nº de vagas é uma decorrência de fatores vários, tais como espaço adequado, material suficiente, aparelhamento técnico bastante e pessoal habilitado em quantidade capaz de dar assistência aos alunos matriculados sem sacrifício da qualidade do ensino; 3º) os diretores das Escolas e Faculdades de Medicina consideram absolutamente impraticável o aumento do número de vagas no curso médico [...] (Revista MEC, 1966, nº 33, p.64).

Já em relação à questão da formação de profissionais qualificados, de modo a atender às necessidades de mão-de-obra do mercado, o governo de Castelo Branco priorizava uma maior aplicação de verbas para o aprimoramentos dos cursos de Engenharia, Química, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Agronomia e Ciências Básicas (para formar professores de ensino secundário) (Revista MEC, 1965/66, nº 32, p.8).

Costa e Silva, por sua vez, destacava o aumento acentuado de matrículas “nos ramos profissionais que interessam, de modo especial ao desenvolvimento econômico do País e ao bem-estar da população: Engenharia, Medicina, Veterinária, Agronomia, Enfermagem e Bioquímica” (Revista MEC, 1968, nº 41, p.7). Neste caso, porém, como já referido, é interessante lembrar que, durante o período JK, os cursos de Engenharia, Medicina⁸⁸ e Farmácia já haviam sido foco de preocupação governamental, por serem considerados fundamentais para o desenvolvimento do país. No período ditatorial, por sua vez, observa-se que estas áreas continuaram em evidência pelo mesmo motivo, só que agora o debate não se centrava mais sobre a reestruturação dessas Faculdades, mas, sim, sobre o aumento de verbas e do número de matrículas nas mesmas.

Além disso, deve-se também referir a preocupação governamental em formar profissionais especializados para atender à demanda pelo desenvolvimento brasileiro, priorizando então as áreas de Engenharia e de Ciências Médicas, onde os profissionais seriam formados em curto prazo (3 anos), para assim atender às “tarefas mais imediatas” do regime (Revista MEC, 1966, nº 34, p.27).

⁸⁸ Especificamente sobre o incentivo à área médica, observa-se a importante questão de aperfeiçoar o corpo docente em nível de pós-graduação, pois segundo a concepção governamental, era necessário oferecer “assistência permanente aos pesquisadores e cientistas, para que eles, nos laboratórios e gabinetes, consigam encontrar novas fórmulas, de solução para velhos problemas de saúde”. (Revista MEC, 1967/68, nº 40, p.9)

A seguir, seriam instituídas as chamadas licenciaturas “curtas”, que visavam formar profissionais da área educativa em apenas dois anos. Ressalta-se que estas foram criticadas pela historiografia, pois se acreditava que os profissionais que fizessem esses cursos, não estariam qualificados para exercer a sua profissão. Assim, este profissional passou a ser considerado mão-de-obra barata que, por meio de sua curta formação, teria menos capacidade de refletir, ou formar uma visão crítica, sobre os acontecimentos do país.

Face ao exposto, porém, deve-se aqui destacar que esta redução do tempo de formação das licenciaturas curtas, por exemplo, não se restringia as áreas humanas, sendo também percebidas em áreas como as Engenharias e as Ciências Biomédicas, em nome da necessidade de formar mão-de-obra para processo de desenvolvimento do país. Assim, salienta-se que por mais que os planos governamentais tivessem ou não se concretizado, a formação “rápida” fazia parte do plano ditatorial do período, sendo essa da área das Ciências Humanísticas ou não.

Sobre a questão da Segurança Nacional, salienta-se a repressão como uma importante característica do regime autoritário. Como se observou no primeiro capítulo, para Maria Helena Moreira Alves a DSN estava ligada à “Segurança Nacional, Segurança Interna e Oposição”. Assim, dentre os problemas universitários, pode-se ressaltar a questão da preocupação do governo com as agitações estudantis e sua conseqüente ligação com os chamados “subversivos” da época.

Além dos estudantes, o corpo docente⁸⁹ e os reitores das instituições, também passaram a ser foco de desconfiança. Um dos primeiros discursos do Presidente Castelo Branco⁹⁰ sobre o ensino superior foi publicado pela “Revista MEC” no início de 1965. Com o intuito de chamar atenção para a estreita relação existente entre as universidades e o progresso do país, encontra-se forte crítica às instituições daquele momento. Acreditava-se que a sua função não estava unicamente na preparação de cidadãos de alto nível cultural, mas sim, na formação da “consciência democrática das novas gerações” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.3).

⁸⁹ É importante lembrar que essa preocupação com o corpo docente das instituições universitária não ocorria à toa, pois, como se viu no capítulo anterior, muitos desses engajaram-se no debate da Reforma Universitária, que havia sido proposta no governo João Goulart.

⁹⁰ “A Integração da Universidade no Progresso do País” (Revista MEC, nº 29, 1965, p.3-6).

Segundo essa concepção, o país estava vivendo uma época de transição, estando receptiva a todas as idéias, fator este que se contrapunha com o agitado contexto da época. Em suas palavras, dizia o Presidente:

Uma Universidade não é um campo neutro freqüentado pelos que tem gosto pelas delícias intelectuais, nem é apenas o centro de formação de profissionais liberais, ou de pesquisadores e professores. É muito mais do que isso. Representa um organismo vivo, em permanente e recíproca comunicação com os anseios e aspirações populares, que deve atender ou corrigir quando necessário (Revista MEC, 1965, nº 29, 4p).

Nessa concepção, concluía que as universidades até poderiam permitir o debate e o enfretoamento de idéias, mas não, “as paixões desencadeadas em seu meio” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.6), já que existiram setores vinculados à subversão, dos quais seria necessário “localizá-los e detê-los” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.4). Face a isso, é iniciado um discurso para todos os freqüentadores universitários que fossem contrários às idéias dos golpistas, como por exemplo, os estudantes, os professores e até mesmo os reitores.

Quanto ao movimento estudantil, o governo dizia que era natural que a “mocidade estudantil” se sentisse chamada a participar dos novos rumos do país, contudo, cabia ao governo orientá-los para “fazer com que estes não fossem perniciosos à própria vida universitária” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.4). Neste sentido, cabia aos estudantes não almejar apenas o diploma universitário, mas desejar atingir conhecimentos que fossem úteis ao progresso social brasileiro (Revista MEC, 1965, nº 29, p.5).

Dentre os diferentes níveis de ensino, o superior era o que mais chamava atenção do governo, pois, entre os estudantes, “a agitação encontrara no tempo ocioso um admirado aliado a ação subversiva” (Revista MEC, 1965/66, nº 32, p.7), sendo “necessário desfazer os perniciosos efeitos da intensa campanha política e ideológica, realidade no meio estudantil, [...] que criara clima de indisciplina e agitação incompatível com a nossa estrutura universitária” (Revista MEC, 1965/66, nº 32, p.7).

Nessa concepção, o “Estudante não pode[ria] mais ter qualidade sindical, já que na Universidade ele é [era] um transeunte” (Revista MEC, 1964, nº 27, p.47),

sendo que a finalidade do ensino consistia em proporcionar conhecimentos e promover a ampliação cultural dos estudantes que, além de exercer suas tarefas de estudo, tinham “o dever de tomarem conhecimento dos problemas nacionais” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.16).

Quanto aos professores e aos reitores, esses tinham a missão de “tornar irrelevante, se não insignificante, a ação deletéria dos que se encontram, não a serviço da classe acadêmica ou das aspirações nacionais, mas inspirados pelo desejo de subverter e destruir” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.4). O corpo docente das instituições é ressaltado na “Revista MEC” como possuidor de posição de liderança sobre o meio estudantil, ou seja, os estudantes até poderiam errar, devido às mais variadas circunstâncias, pois seus erros poderiam ser corrigidos, mas os seus mestres não poderiam fazê-lo, pois poderia ocasionar em conseqüências definitivas (Revista MEC, 1965, nº 29, p.5). Nesse contexto de discussões sobre a Reforma do Ensino Superior, o professor deveria dedicar-se exclusivamente ao ensino, pois qualquer outra atividade poderia lhe ser prejudicial, segundo o governo.

Assim como se verificou em relação aos alunos, portanto, observa-se também a preocupação governamental quanto aos professores, no que se referia ao seu tempo ocioso, pois isto poderia influenciar mais ainda a subversão nas universidades. Como solução a esse problema, foi solicitado ao Conselho Nacional o estabelecimento de normas sobre o tempo integral dos docentes, com a finalidade de “ajustar as necessidades do ensino superior” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.5). Além disso, também foi sugerido oferecer melhor remuneração para exclusividade do magistério, pois o professor deveria ter orgulho e amor “as suas elevadas funções”. Para Raymundo Moniz de Aragão, cabia ao governo defender a autonomia da universidade brasileira, fazendo com que essa estivesse alinhada à realidade nacional. Segundo ele,

Vivemos uma revolução. Por isso aqui estamos. Esta revolução não foi feita contra os moços, nem para dizer aos moços que a Universidade é feita para eles, só, mas que ela é feita para o Brasil. Reconquistaremos a confiança dos moços, e teremos então os moços em seu lugar, estudando, e os professores ensinando. [...] aos Reitores, educadores, cabe a responsabilidade de formação da nacionalidade nos dias futuros, segundo porque almeja que tenhamos dias que abram para o Brasil melhores

horizontes do que os que focaram para trás (Revista MEC, 1967, nº 36, p.37).

Na ótica governamental, cabia aos cientistas, aos técnicos, aos profissionais liberais e principalmente aos educadores “a dura tarefa de modificar o quadro repleto de negativismos do presente por um outro firme, alicerçado em realizações e não em promessas!” (Revista MEC, 1967/68, nº 40, p.10) Haveria ainda a necessidade de formar uma identidade entre os professores e seus alunos para que houvesse um ambiente tranqüilo e seguro, fatores estes indispensáveis ao aperfeiçoamento cultural do país. Quando essa identidade estivesse formada, por meio do entendimento entre mestres e alunos, é que as universidades estariam a “salvo de perturbações, incompreensões e até mesmo agressões que, porventura, venham a atingi-lo” (Revista MEC, 1965, nº 29, p.6). Nesse sentido, acreditava-se que se essa união fosse estabelecida:

[...] o governo vos proporcionará o clima de segurança e tranqüilidade indispensável à vida universidade. 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 (Revista MEC, 1965, nº 29, p.6).

Quanto às aspirações governamentais, que se constituíam no terceiro momento das reflexões sobre as Reforma Universitária, conforme a “Revista MEC”, destaca-se a preocupação em ajustar o sistema de ensino superior aos pressupostos do desenvolvimento nacional. O Ministro da Educação Tarso Dutra proferiu conferência na ESG, cuja prioridade centrava-se justamente na questão da educação e o desenvolvimento. A “Revista MEC” noticiou a fala do Ministro na íntegra, chegando a publicar um número especial em separata (nº 39).

As vésperas da instituição da RU, o Ministro alertava para o fato de que a educação ensejava a plenitude da democracia. Assim, em nome da democracia, e em seu nome, dizia que “os destinos de um povo estava nas mãos dos mestres e de alunos” (Revista MEC, 1967, nº 39, p.9). Nestes termos é que estava sendo conduzida a Reforma da Universidade, considerada como um exemplo de vanguarda de desenvolvimento brasileiro, especialmente através de sua tríplice função, de ensino-pesquisa-extensão.

Guilardo Martins Alves, ao tomar posse como Reitor da UFPb, ressaltou que, através da efetiva integração desse tripé, tanto os docentes quanto os discentes, estariam “elaborando juntos o avanço tecnológico e científico do Brasil” (Revista MEC, 1967, nº 39, 1p.8). Além disso, dizia ser necessário que o povo, que estava inserido num país em vias de desenvolvimento, encarasse a “pesquisa pura, a pesquisa aplicada e a tecnologia como elementos necessários ao esforço para o desenvolvimento. Numa palavra: que considere a pesquisa como um investimento” (Revista MEC, 1966, nº 33, p.12).

Considerando esse argumento, pode-se questionar de que maneira o povo identificar-se-ia com algo (pesquisa) que ele praticamente desconhecia ou do qual não participava? Como foi visto, o ensino superior ainda era reservado para poucos, mesmo que no discurso autoritário prevalecesse a versão de universidade democrática e para todos⁹¹, com maior número de vagas e solução para o problema dos excedentes.

Para além das preocupações com a pesquisa no país, o Ministro Tarso Dutra demonstrava interesse no que chamou de eficiência e modernização da Reforma Universitária (RU), pois era necessário observar os diversos problemas que as instituições superiores vinham enfrentando. Nas publicações da “Revista MEC”, principalmente na seção “Notas e Informações”, evidencia-se a contribuição dos já comentados Acordos MEC-USAID, dos trabalhos elaborados pela Comissão Meira Mattos e pelos representantes do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), para a formulação e consolidação dos elementos que constituiriam a RU.

Sobre os acordos MEC-USAID, algumas notas publicadas na “Revista MEC” ressaltaram a importância da cooperação técnica americana para com o estudo dos problemas educacionais do setor primário, secundário e superior. Salienta-se que essa cooperação prosseguiria até que os educadores brasileiros assumissem totalmente a execução dos trabalhos realizados (Revista MEC, 1966, nº 34, p.45).

⁹¹ Segundo o Ministro Tarso Dutra, o regime governamental da época estava procurando uma solução para o sistema universitário brasileiro, pois, o objetivo do governo era garantir “uma Universidade moderna, viva, transformada, abeberada nas fontes mais produtivas, capaz de absorver todos quantos sonham, desejam e tem o direito de estudar!” (Revista MEC, 1967/68, nº 40, p.8)

Em 1967, a “Revista MEC” publicou uma grande nota sobre esses acordos, evidenciando as responsabilidades tanto da Diretoria de Ensino Superior brasileira (D.E.Su)⁹², como da USAID⁹³. É interessante destacar que, por meio do discurso governamental da época, o MEC-USAID tinha a finalidade de lançar “bases sólidas para uma rápida expansão e melhoria do sistema de ensino superior no país” (Revista MEC, 1967, nº 36, p.33). Ao mesmo tempo, a projeção era de que, num período de cinco anos, este acordo garantiria a reestruturação universitária nacional, além de possibilitar “a criação de um mecanismo eficiente para desenvolver planos a curto e a longo prazo” (Revista MEC, 1967, nº 36, p.33).

Além do MEC-USAID, como foi visto anteriormente, outro importante trabalho que contribuiu com a implantação da RU, foi a comissão presidida pelo General **Meira Mattos**. A “Revista MEC” explorou bastante as atividades dessa comissão, pois em uma das publicações (nº40), observa-se a posição do Ministro Tarso Dutra, que falou sobre o desejo governamental de achar soluções para as reivindicações estudantis (Revista MEC, 1967/68, nº 40, p.36).

Pouco antes de ser implantada a RU, ao assinar o ato de sua posse na comissão, o General Meira Mattos salientou que não havia brasileiro esclarecido que ignorasse a complexidade da missão que lhe foi atribuída, pois o problema do estudante não estava confinado nele mesmo. O estudante era visto como um “jovem, impetuoso, idealista e patriota”, que representava a razão de ser da

⁹² A D.E.Su caberia: “designar pelo menos cinco educadores brasileiros de alto nível para formação de um grupo de planejamento em colaboração com os assessores da USAID; custeio dos salários, viagens em território nacional e outras despesas eventuais; manutenção dos salários de bolsistas selecionados de comum acordo que viajem para os estados Unidos ou outros países”. Além disso, interessante observar que dentre as tarefas da D.E.Su, era preciso instituir e manter um processo dinâmico de planejamento para o nosso ensino universitário, tendo em vista: análise do atual sistema de ensino superior; determinação do que poderia constituir um sistema ideal deste ensino no Brasil; confronto dessas características com as necessidades admitidas; planejamento final por etapas. O esforço planejador – finalizou o titular da pasta – será orientado no sentido de garantir o equilíbrio essencial de análise e ação, de forma que a fixação analítica de metas adequadas ao ensino superior seja acompanhada de perto pela ação executiva que a sua efetivação exige. (Revista MEC, 1967, nº 36, p.33)

⁹³ A USAID caberia: a responsabilidade de fornecer o montante de 437.600 dólares para o custeio de serviços de seus assessores; promover o contrato com instituição técnica competente nos Estados Unidos para obter serviços profissionais de cinco assessores educacionais durante 24 meses, bem como o custeio de viagens e despesas eventuais de seus assessores no território brasileiro, além de outras obrigações que ficaram asseguradas (Revista MEC, 1967, nº 36, p.33).

estrutura educacional do país. Assim, a missão do regime seria achar soluções rápidas e eficazes para “lançar a juventude estudantil na obra de construção de uma grande nação do futuro” (Revista MEC, 1968, nº 41, p.37). Retomando a importante relação existente entre o campo educacional com o desenvolvimento e o nacionalismo do país, o Ministro Dutra ressaltou:

Decisivo é o papel da juventude estudantil nesta jornada épica para o desenvolvimento, jornada de hoje e do amanhã próximo, porque a explosão demográfica não nos permite esperar. Para isto, deve ela estar perfeitamente aparelhada, imbuída de um nacionalismo descomplexado, de um verdadeiro ardor patriótico, de um caloroso “espírito da missão”, de uma excelente capacidade técnica e profissional, apta a assumir a liderança do país e levá-lo a incorporar-se ao mundo da técnica e da ciência (Revista MEC, 1968, nº 41, p.37).

Nesse mesmo sentido, o Ministro observou ainda que a comissão, por ele presidida, pretendia analisar as reivindicações estudantis para posteriormente propor ao governo as medidas que melhor se adequassem para a resolução dos problemas do ensino superior. Sobre os estudos feitos por essa comissão, a “Revista MEC” não divulgou seus resultados, porém, logo depois, na edição seguinte (nº 42) começam a ser expostos os trabalhos realizados, pelo também já comentado, **GTRU**.

Segundo nota publicada na Revista, este Grupo de Trabalho foi constituído de onze membros que foram designados pelo Presidente da República Costa e Silva, no qual objetivavam “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando á sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (Revista MEC, 1968, nº 42, p.24).

Como evidencia-se na Revista, a RU, “que já vinha nas cogitações governamentais como uma de suas metas prioritárias, teve os seus estudos acelerados” (Revista MEC, 1968, nº 42, p.25). A publicação fez questão de ressaltar que dentre os membros do GTRU estavam dois estudantes, João Carlos Bessa e Paulo José Possas, sendo que ambos se recusaram a fazer parte comissão. Mesmo sem os estudantes, a comissão seguiu seus estudos, pois esta tinha um prazo de apenas trinta dias para finalizar suas atividades. Para o Ministro Tarso Dutra, o GT havia iniciado suas atividades “tomando como ponto de partida os projetos já

existentes e em fase de amadurecimento, seguindo, porém, um esquema inteiramente novo, tendo como base os temas relacionados pelo decreto presidencial, consubstanciados nas linhas gerais da política educacional do governo” (Revista MEC, 1968, nº 42, p.25). Dentre estes temas, foram citadas a orientação e a filosofia da Reforma, os chamados itens básicos, a cobertura e o debate da RU, assim como a conclusão de seus estudos.

Sobre a orientação e a filosofia da RU, o Ministro Tarso Dutra alertou que essa reforma implicava em outra que já estaria em andamento, evidenciando por meio das reformulações administrativas institucionais. Ressalta ainda que o GTRU tinha liberdade para formular suas sugestões e para expressar suas opiniões. Reiterando sua idéia, o Ministro ainda “registrou que a solução do problema universitário no país teria como alcance imediato a formação de pessoal de alto nível, reclamado pelo desenvolvimento acelerado do país” (Revista MEC, 1968, nº 42, p.25).

Dentre os chamados itens básicos da RU, encontra-se a necessidade de estabelecer alguns temas fundamentais para a Reforma, como, por exemplo, a Institucionalização do Ensino Superior; a Expansão do Ensino Superior; o Regime didático e científico; a Administração Universitária; a Estratégia da Implantação da Pós-Graduação no País; o Magistério; a Diversificação de Áreas; o Corpo Docente; e os Recursos para a Educação.

Finalmente, por meio da “Revista MEC”, pode-se observar que as discussões em torno da Reforma Universitária foram baseadas nos acordos MEC-USAID, nos trabalhos da Comissão Meira Mattos e nos estudos do GTRU, que deram origem a um anteprojeto de lei para ser aprovado pelo Ministério da Educação, o qual se transformaria na Lei número 5.540/68, como será visto a seguir.

3.2 Reforma Universitária e a “Revolução na Área da Educação”

Com o término dos trabalhos das comissões que estudaram os problemas das instituições de ensino superior brasileiras, a Reforma Universitária foi instituída

em 28 de novembro de 1968, por meio da Lei nº 5.540⁹⁴, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Após a implementação dessa lei, com o intuito de divulgá-la, a “Revista MEC” publicou os seus dispositivos na seção “CFE Informa”, dentre os quais se pode destacar que o objetivo do ensino superior passou a ser “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (art. 1º)⁹⁵.

Sobre a organização acadêmico-administrativa das instituições, a lei previa que o ensino superior deveria ser ministrado preferencialmente em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados. Estes, por sua vez, deveriam, sempre que possível, “incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou localidades próximas” (art. 8º), passando a ser disciplinados por regimentos aprovados pelo CFE.

Quanto a autonomia universitária, é interessante observar que esta questão já estava sendo discutida nos relatórios da EAPES e do professor Atcon, pois ambos sugeriram a autonomia e heterogeneidade educacional, como foi verificado anteriormente. No artigo 3º da RU, estipulava-se que “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos”.⁹⁶

Outra importante medida instituída pela lei 5.540/68 refere-se ao artigo 11º e a tentativa de superar o termo da universidade como um conglomerado de escolas ou, como é chamado pelo GTRU, de “justaposição de faculdades”. Este artigo, por sua vez, estabeleceu que as universidades fossem organizadas com as seguintes características:

⁹⁴ Esta Lei foi dividida em cinco capítulos, assim distribuídos: Capítulo I - Do Ensino Superior, Capítulo II - Do Corpo Docente, Capítulo III - Do Corpo Discente, Capítulo IV - Dispositivos Gerais e Capítulo V - Disposições Transitórias.

⁹⁵ Sobre esse artigo é importante observar que ele já estava presente na LDB de 1961, por meio do artigo 66, como foi verificado.

⁹⁶ É interessante observar que mesmo anunciando o caráter autônomo da RU, esta lei previa que o estatuto das instituições deveriam ser aprovados junto ao CFE. Assim, salienta-se que esta autonomia era quase impossível de ser alcançada, resultando então na difícil concretização de inovar em termos de disciplina, administração, recursos, etc.

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa;

Sobre o item (b), dos departamentos, é importante ressaltar que estes foram sugeridos pelos assessores do MEC-USAID e por Atcon e acabaram sendo incorporados a lei, que os considerava como a “menor fração da estrutura universitária para fins administrativos, didático-científico e de distribuição de pessoal, compreendendo assim disciplinas afins” (art. 12, §3º).

Os responsáveis pela direção universitária correspondiam aos seguintes órgãos: um órgão central que supervisionava o ensino e a pesquisa (art. 13); um colegiado constituído por representantes das unidades acadêmicas (art. 14); e, por fim, um Conselho de Curadores, no qual tinha a função de fiscalizar a situação econômica e financeira das instituições superiores. Além desses órgãos, a lei estipulava que a nomeação dos Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior, seriam indicados pelo Conselho Universitário e nomeados pelo Presidente da República. Além disso, estes tinham a função de “zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito de suas atribuições, respondendo por abuso ou omissão” (art. 16, §4º).

Dentre as modalidades de cursos que poderiam ser ministrados nas universidades, encontra-se a graduação, a pós-graduação, a especialização e a extensão (art. 17). Estes, por sua vez, já se encontravam presentes nos relatórios produzidos pela EAPES, pelo general Meira Mattos e pelo GTRU, como foi verificado. Sobre os cursos que correspondiam às profissões aprovadas por lei, a RU instituiu que as instituições de ensino superior poderiam organizar outros que estivessem de acordo com as necessidades do mercado de trabalho original (art. 18). Para corresponder às condições do mercado de trabalho, os cursos

profissionais poderiam abranger diferentes modalidades quanto ao número e à duração, como por exemplo, a organização de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Art. 23, §1º).

Enfim, resumidamente pode-se elencar os seguintes pontos da Lei: a introdução do regime de créditos e matrícula por disciplina⁹⁷; a unificação do vestibular que deixou de ser seletivo para ser classificatório⁹⁸; a criação de um ciclo geral de estudos na graduação; a instituição de cursos de curta-duração profissionais ou de características regionais; a obrigatoriedade de freqüência integral de professores e alunos para o cumprimento dos programas e dos cursos; etc.

Em relação ao regime do magistério superior, segundo a lei 5.540, este passou a ser regulado pela própria legislação dos sistemas universitários e seus respectivos estatutos. Dentre diversos elementos, entendiam-se como atividades do ensino superior àquelas que fossem consideradas pertinentes ao indissociável sistema de ensino e pesquisa. Segundo o artigo 33, os cargos e as funções dos professores passaram a ser desvinculados de campos específicos do conhecimento, pois em cada departamento poderia haver mais de um docente em cada nível de carreira. Do mesmo modo, salienta-se a extinção da cátedra vitalícia, já sugerida por Atcon, Meira Mattos e pelo GTRU, além da criação do Regime de Dedicção exclusiva às atividades de ensino e pesquisa (art. 33 e 34). Os cargos dos docentes foram classificados de professor: titular, adjunto e assistente. Além destes, podiam ser admitidos, em caráter probatório, os chamados auxiliares de ensino.

Sobre o corpo discente, o artigo nº 38 estabelecia que este “teria representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos”. Dentre os objetivos da representação estudantil, evidencia-se a necessidade de haver cooperação entre os administradores, professores e alunos do sistema universitário. A lei estipulava que a escolha dos representantes estudantis seria feita por meio de eleições do corpo

⁹⁷ Medida presente no relatório do GTRU.

⁹⁸ Sugestão evidente nos relatórios da EAPES e do GTRU.

discente das instituições. Além disso, o artigo nº 39 demonstra que com a finalidade de reunir os membros estudantis, poderiam ser criados departamentos, nos quais deveriam ter seu regimento submetido à aprovação da instituição superior. Se estes não estivessem de acordo com os seus regimentos aprovados, poderiam sofrer sanções previstas em seus estatutos. Ao mesmo tempo, os diretórios eram obrigados a prestar contas à administração universitária, sobre a sua gestão financeira.

Quanto às instituições de ensino superior, estas deveriam: proporcionar atividades de extensão para os discentes; assegurar meios para a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; estimular atividades de educação cívica e de desportos; e incitar e incitar atividades que visassem à formação cívica, “considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional” (art. 40, d). Por fim, estipulava-se que as universidades deveriam criar o cargo de monitor para os discentes do curso de graduação, que deveriam submeter-se a provas específicas, nas quais demonstrariam capacidade para desempenhar atividades técnicas e didáticas de determinada disciplina.

Dentre as medidas governamentais, é importante ressaltar que não foram apenas as universidades que tiveram que se adaptar às transformações brasileiras. Nesse mesmo período ocorreu a reforma administrativa do MEC, no qual, segundo demonstra o Ministro Tarso Dutra, “a pasta teve que se adaptar a diversas inovações sem uma bem escalonada mecânica administrativa (Revista MEC, 1968, nº 43, p.5). Cabe lembrar que, como foi verificado, Meira Mattos apontou em seu relatório sobre a necessidade de reformular estruturalmente do Ministério da Educação e Cultura. Além disso, o interesse governamental também centrava-se na chamada Reforma Cultural, no qual estava “consubstanciada na nova política do livro, no cinema e na televisão educativos, e nas demais atividades desse gênero, que estão intimamente associados ao processo educacional” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.7). O Ministro Tarso Dutra observou que esta reforma atingiria milhões de espectadores, “sendo capaz, pela sua penetração, de introduzir modificações na formação cultural do povo brasileiro” (Revista MEC, 1969, nº 45, p.10).

Sobre a Lei nº 5.540/68, é importante destacar que, quando de sua instituição, os governantes referiram-se mais uma vez ao passado, ao desenvolvimento e à segurança nacional, articulados à questão do nacionalismo, como argumento fundamental para o processo de transformação do ensino superior no Brasil. Assim como foi verificado nos períodos anteriores, a partir da Reforma de 1968, os políticos do regime ditatorial retomaram o passado para demonstrar a necessidade de implantação da RU. Segundo Carlos Fico, para se projetar um bom futuro para o país, fazia-se necessário retomar aspectos “defasados” das políticas educacionais anteriores, pois “o anúncio dessa “nova era”, na medida em que superava o caos, sempre tinha que ser feito através de uma “pedagogia esclarecedora” sobre os “velhos tempos” e suas mazelas” (FICO, 1997, p.122).

Dentre os aspectos que precisavam ser revistos, encontrava-se principalmente a necessidade de renovar as instituições de ensino superior brasileiras. Em 1968, o Ministro Tarso Dutra criticou as instituições por estarem ultrapassadas e oferecerem “uma realidade conturbada, deformada, destoante para as necessidades atuais de um país que tem de acelerar o processo de desenvolvimento, a fim de poder encontrar-se com o seu próprio destino” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.3).

Observou então que o processo universitário havia sido “forjado a golpes de ousadia de lideranças educacionais e políticas. Por isso mesmo, as Universidades não apresentaram, ao nascer, aquele clima ideal para o sistema a que se destinavam” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.5). Por isso, ressaltou que antes da “revolução de 64”, os maiores erros cometidos contra o desenvolvimento brasileiro centravam-se na crença exagerada em torno da capacidade de improvisação dos administradores.

Considerando a RU como a mais importante reforma de ensino do país, o Ministro observou que esta representava a administração da educação de mais alto nível do país. Disse ainda que o legado herdado pelos governos militares era muito trágico, pois, segundo ele, o “nosso contingente de universitários, numericamente, deixa[va] muito a desejar” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.4). Devido a essa situação,

cabia ao governo encontrar uma fórmula que permitisse multiplicar as vagas para sanar o problema dos excedentes.

Ainda sobre essa necessidade de rever o passado para projetar um futuro de desenvolvimento do país, o então Ministro da Educação Jarbas Passarinho afirmou ter manuseado as publicações da “Revista MEC” e, em relação aos discursos de posse e transmissão do corpo de seus antecessores, disse que em todas as edições pesquisadas, desde a primeira, as preocupações expostas pelos governantes eram muito semelhantes, qual seja a de desenvolver o Brasil. Assim, ele ressaltou que todos que haviam sucedido na pasta tinham “palavras de compromisso em favor da luta sem tréguas para a redução dos terríveis obstáculos” (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.6). Nesse sentido, pode-se dizer que os governantes da época ditatorial não retomavam somente as chamadas “mazelas” educacionais dos períodos anteriores, mas também buscavam no passado suas experiências e permanências ao longo do tempo.

Outro argumento utilizado durante os debates sobre a Reforma Universitária refere-se à posição governamental de que o setor educacional do país era “um instrumento que demora[va] a produzir frutos”, pois ele era “obra da paciência, feita com dedicação” (Revista MEC, 1964, nº 43, p.4). Argumentando que a educação era obra que dependia do tempo, Tarso Dutra ressaltou que se deveria agir com cautela, “mas sem temer o futuro, pois estamos erigindo nessa face do continente uma nação para funções de liderança” (Revista MEC, 1968/69, nº 44, p.6).

Admitia que o país devia ultrapassar vários obstáculos, e que estes não seriam solucionados imediatamente pois, no campo da educação, os frutos demoravam a aparecer. Segundo o então Ministro da Educação, para alcançar os resultados, devia haver “fases de aprendizado teórico, treinamento e formação profissional” (Revista MEC, 1969, nº 45, p.11).

Já em 1970, considerando esse contexto de transformação do ensino superior e as reivindicações estudantis frente ao sistema universitário do país, Jarbas Passarinho afirmou que não se deveria condenar a mudança, pois esta representava um processo que levaria o país ao desenvolvimento. Segundo ele, “mudanças

certamente haverá, pois sou dos que pensam que, na vida pública principalmente, o verdadeiro problema é selecionar a dose do passado que se deve aproveitar no presente, e a dose de presente que se deve deixar subsistir no futuro” (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.8).

O Ministro Passarinho ressaltou ainda que estava preparado para novos empreendimentos revolucionários no campo educacional e que, frente a esse processo de mudança, era inevitável que a rígida estrutura do ensino superior brasileiro fosse abalado, pois segundo ele, o mundo estava em permanente mutação (Revista MEC, 1970, nº 47, p.24). Após a retomada do passado e a reflexão acerca do período de transformação da RU, era necessário demonstrar que todas as mudanças visavam desenvolver o país. Assim, por meio da mensagem de modernização universitária, contribuir-se-ia para a realização dos planos políticos, econômicos e educacionais dos governantes.

Em 1970, o Ministro Jarbas Passarinho pronunciou um discurso dirigindo-se aos jovens do país, observando que estes tinham a mais bela e sedutora tarefa de construir um Brasil grande, “desenvolvido e democrático, pátria sem ódios e sem fome, grande potência do terceiro milênio!” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.27) É interessante destacar que, após a implantação da RU, o argumento de desenvolvimento estava diretamente vinculado à idéia de democracia, e de que num futuro próximo o Brasil se tornaria uma grande potência. Jarbas Passarinho ressaltou que apesar dos esforços, era grande a distância que nos separava das chamadas “potências de primeira classe”; no entanto, dever-se-ia superar isso através de muita produtividade. (Revista MEC, 1970, nº 47, p.56)

Para ele, não se deveria perder de vista que o Brasil havia optado pelo desenvolvimento por meio do “caminho democrático”, caminho esse que demandava diversos compromissos e sacrifícios (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.5). Antes disso, em 1968, Tarso Dutra já apontava para o fato da educação do regime militar estar diretamente vinculada à democracia, pois “longe de separar, ela aglutina, pela justiça social que realiza” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.3). E foi assim que o Ministro Dutra observou também que se o Brasil não tivesse uma estrutura humana à altura, não se poderia pensar em desenvolvimento.

É neste fato que reside a idéia da necessidade do governo militar investir no campo educacional, desde a alfabetização até o sistema de pós-graduação. Assim, a RU passou a representar um caminho que levaria o Brasil ao pleno estágio de desenvolvimento, pois, afirmava o Ministro, que:

Faz pouco, o Governo da República, certo de sua responsabilidade, encadeou uma Reforma Universitária que colocará o nosso ensino superior a médio prazo, em condições de equiparar-se ao melhor do mundo. Institucionalização da pesquisa, incentivo ao magistério com a dedicação exclusiva, reordenação das unidades de ensino, flexibilidade curricular, introdução da mecânica dos critérios, valorização do trabalho didático e colocação dos programas de estímulos aos estudantes em nível avançado, além da criação dos centros regionais de pós-graduação [...] (Revista MEC, 1968/69, nº 44, p.6).

Segundo essa concepção, a educação passou a “se transformar em uma segura arma de promoção social e de desenvolvimento das potencialidades nacionais” (Revista MEC, 1969, nº 45, p.11).

Nesse sentido, Tarso Dutra demonstra que o desenvolvimento por si só era concebido como um projeto de alto custo para o governo, pois ele demandava esforços na formação de profissionais da área científica e tecnológica. Para ele, a universidade representava a matriz da nova sociedade, “transmitindo a verdade científica em largas proporções, fazendo o saber mais próximo da maioria dos homens e dando vaza á eterna curiosidade dos espíritos” (Revista MEC, 1969, nº 45, p.11). Demonstra ainda que “o intuito do Governo é [era] oferecer à juventude brasileira uma política de trabalho, voltada para estímulos seguros, na formação de pessoal, para as tarefas primordiais do desenvolvimento” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.11).

O Ministro Passarinho apontou ainda “a educação como condicionamento do desenvolvimento e, até mesmo, da segurança nacional” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.20). Para ele, a melhor estratégia para desenvolver o país era priorizar a área da educação, em especial a universidade que representava a matriz do conhecimento devido à formação tanto dos mestres como dos técnicos de todas as áreas do país (Revista MEC, 1970, nº 47, p.55). A idéia centrava-se na multiplicação de condições

para a “formação de contingentes de profissionais plenamente aptos à construção do nosso progresso” (Revista MEC, 1969, nº 43, p.10).

Para atender às necessidades do mercado de trabalho, o regime ditatorial visou formar técnicos de nível médio, enquanto que no ensino superior foram privilegiadas as chamadas “carreiras curtas”. Em 1966, como foi verificado, para atender à demanda de mão-de-obra, pretendia-se formar profissionais da área da Engenharia e Ciências Biomédicas, num período de três anos. Mesmo que a “Revista MEC” não tenha divulgado se esse plano aconteceu ou não, em 1970 Jarbas Passarinho retomou esse assunto, afirmando que nunca foi a favor das carreiras “curtas” em se tratando do curso de Medicina. Ele evidenciou sua posição a favor da rápida formação de engenheiros operacionais e de obstetras, áreas essas que serviriam para “cobrir as áreas de formação profissional insuficientemente atendidas e para evitar a subutilização de profissionais de carreiras longas” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.60). O Ministro ressaltou ainda que os acadêmicos de Medicina seriam formados em duas fases, na sala de aula da universidade e a outra, realizando estágio obrigatório no interior.

Convém ressaltar que, para a reforma ser concretamente efetivada, era necessário haver mais professores para atuar nas instituições. Além disso, em 1968 o Ministro Tarso Dutra ressaltou que essas carreiras representavam “uma constante no desenvolvimento dos países mais adiantados” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.6). Assim, a licenciatura curta surgiu para formar profissionais ditos qualificados em um período de tempo menor. Inicialmente, essas eram medidas a serem tomadas especialmente em regiões que houvesse maior defasagem do corpo docente, porém, o ocorrido não foi bem isso, pois “o maior êxito numérico e financeiro dos cursos de formação de professores em Estudos Sociais (licenciatura curta) foi nos grandes centros urbanos do centro-sul, sobretudo em São Paulo” (PILETTI, 2003, p.130).

Sendo assim, percebe-se que, através dessas regiões, as instituições, em especial as particulares, lucraram mais, contradizendo totalmente o discurso da proposta inicial, que visava aumentar o número de professores nas regiões mais

defasadas e carentes dos mesmos. Além disso, é importante ressaltar que a formação do profissional “curto” não se relacionava somente à carreira docente.

Sobre os cursos prioritários para atingir o desenvolvimento do país, assim como foi visto anteriormente, o campo da Engenharia continuou se destacando. O Presidente Costa e Silva, ao proferir discurso de formatura na Faculdade de Porto Alegre em janeiro de 1969, observou que os formandos estavam contribuindo direta e positivamente com o desenvolvimento brasileiro. Relacionando esse com as linhas mestras da Reforma Universitária, Costa e Silva reafirmou a posição governamental de que esta carreira era prioritária tanto para o desenvolvimento econômico como social do país. Dizia o Presidente que “turmas universitárias como a vossa constituem prova de que o Brasil avança dos padrões rotineiros do passado e adquire condições de se igualar, dentro de pouco tempo, aos países mais prósperos e mais importantes do mundo” (Revista MEC, 1968/69, nº 44, p.4).

Além disso, interessante observar que a nova estrutura proposta para universidade tinha a “função de tornar o sistema mais eficiente e mais útil ao serviço da juventude e da comunidade” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.6), além de pretender aperfeiçoar métodos de trabalho, preconizar a participação da comunidade e acabar com os vícios e a burocracia que, segundo o discurso governamental, comprometia a produtividade do sistema.

Com relação à ampliação do ensino superior, o Ministro Tarso Dutra, no final de 1968, afirmou que a universidade estava experimentando a sua grande fase de expansão e aperfeiçoamento (Revista MEC, 1968/69, nº 44, p.7). Para acabar com o problema dos excedentes, o governo contou com o apoio dos responsáveis pelas escolas públicas e privadas, além de todos aqueles que se dispuseram a liberar recursos para sanar este problema que vinha de longa data. Dizia que, em apenas dois anos do governo do Presidente Costa e Silva, quase todos os excedentes haviam sido matriculados.

Baseado em dados recolhidos na CAPES, o Ministro observou que haviam sido criadas 50 novas unidades escolares, e que em 1964 o número de alunos matriculados no setor universitário era de 142.367, enquanto que em 1968 o número

havia aumentado para 278.295 (Revista MEC, 1969, nº 45, p.8). Em 1970, Jarbas Passarinho ressaltou que não estava preocupado com os números obtidos sobre a expansão do ensino superior, pois o mesmo demonstrava que o governo pretendia que o crescimento se fizesse ordenadamente, como o intuito de evitar qualquer foco de improdutividade, em favor da melhor qualidade de ensino (Revista MEC, 1970, nº 47, p.20). Além disso, ele afirmou que não simularia “vencer uma batalha de números ao preço de entulhar alunos em salas de aula ou em estabelecimentos faltos de equipamento mínimo necessário a garantir uma preparação razoável dos estudantes” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.57).

Ainda sobre o tão desejado aumento de instituições e vagas no ensino superior, é interessante observar que, assim como bem ressaltaram os governantes do regime vigente, com o tempo estas aumentaram consideravelmente; no entanto, cabe questionar-se de que forma isso ocorreu. Por meio da “Revista MEC”, evidenciou-se que o interesse governamental centrava-se na exposição de dados sobre a ampliação do ensino superior, fosse por meio das matrículas ou da criação de instituições de ensino superior. No entanto, é fundamental ressaltar que essas vagas não aumentaram nas Universidades Federais de Ensino e sim nas Instituições privadas. Assim, acredita-se que a RU ofereceu uma solução quantitativa em detrimento da qualitativa para que houvesse a expansão das instituições, que acabou ocorrendo fundamentalmente por meios da criação de estabelecimentos isolados.

Bárbara Freitag observa que a RU representava uma ambigüidade na política educacional brasileira, pois segundo ela, esta reforma atuou “de maneira autoritária para implantar uma lei aparentemente democratizante” (FREITAG, 1980, p.88). Segundo a autora, para praticar a verdadeira contenção, o regime autoritário aparentemente ampliou as vagas nos estabelecimentos de ensino superior. Contudo, o aumento dessas instituições ocasionou na diminuição da qualidade dos cursos que, na necessidade de atender à demanda de mão-de-obra, “voltou-se para estudantes formados em cursos técnicos de contabilidade e comerciais, ministrados à noite, os quais buscavam cursos superiores facilitados e que concediam o título de ‘doutor’” (FREITAG, 1980, p.105).

Para Ermélio Rossato, a rede privada, além de cobrar altas taxas, seus cursos funcionavam à noite, fator este que tornava as condições de ensino mais precárias (ROSSATO, 2006, p.78). Além disso, Freitag complementa afirmando que as universidades particulares ministravam “cursos de baixa produtividade e qualidade, justamente nas áreas consideradas não prioritárias pelo planejamento educacional estatal” (FREITAG,1980, p.124).

Um dos autores que observa com maior profundidade essa questão da expansão do ensino universitário é José Willington Germano, no qual ressalta que nesse contexto, a falta de recursos representava um grande obstáculo no período. Apesar dos investimentos, a solução encontrada pelo governo foi privatizar o ensino superior, dando acesso a todos aqueles que pudessem pagar por ele. Para Germano, “a posição em favor da privatização do ensino decorre da existência de um “consenso” entre os setores dirigentes (intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares), em face do projeto político e econômico do Regime Militar” (GERMANO, 2005, p.130).

Assim, observa-se que a expansão do ensino estava diretamente relacionada à política de privatização adotada pelos governantes da época. Importante lembrar que, como se verificou no Artigo 2º da Lei 5.540/68, encontra-se a afirmação de que a expansão via estabelecimentos isolados seria uma exceção; no entanto, a exceção virou regra. Além disso, Germano afirma que essa divisão entre setor público e privado evidencia que os grupos mais ricos da sociedade foram beneficiados, contrariando a chamada “justiça social”, tão divulgada nos na Lei da RU. Para o autor, “a política de ensino superior não se constituiu em instrumento de equidade social, como se propunha, mas, ao contrário, de conservação de estruturas de desigualdade” (GERMANO, 2005, p.152).

Nesse sentido, pode-se dizer que a criação de novas instituições de ensino superior, assim como o aumento de vagas nas Universidades, dava a falsa idéia de todas as camadas sociais serem beneficiadas com o novo plano educacional. Essa “ilusão”, por sua vez, fez com que certa parte dos grupos menos privilegiados da sociedade fossem submissos e passivos às modificações ocorridas. As vagas aumentaram, mas não nas instituições federais e sim nas particulares, as quais

tiveram um crescimento significativo de instituições e se “modernizaram” para as novas necessidades do mercado de trabalho. Assim, a Reforma Universitária de 1968 implicou na expansão do setor privado e na multiplicação das Faculdades ditas isoladas.

Outras importantes medidas da RU foram marcadas pelo início do vestibular por região, ou unificado e classificatório, pois a partir da vigência da Reforma, só entrariam nas Universidades um número de alunos equivalente às vagas. Essas medidas eram importantes porque os cursos menos procurados poderiam preencher suas vagas, assim como as pessoas que quisessem os mais procurados direcionar-se-iam para as instituições privadas, nas quais conseqüentemente seriam menos almejadas pelos acadêmicos.

Além disso, outra medida da RU foi a justificção para a implantação do curso básico⁹⁹, que se refere ao aproveitamento de cursos que davam prejuízo ao Estado, pois possuíam um número mínimo de estudantes matriculados, como era o caso dos cursos de Pedagogia e Farmácia. Quanto aos professores das disciplinas desses, davam aula para outros cursos, fazendo o gasto com o corpo docente não aumentar, podendo assim reaproveitar estes mesmos docentes em diversas áreas. Também é importante ressaltar que, após terem ingressado nas instituições de ensino superior, os alunos cursavam um ano de disciplinas de curso básico, no qual, segundo Cunha, era “preparatório para todos os cursos propriamente profissionais daquela área de conhecimento” (CUNHA, 1988, p.243). Quanto ao curso básico e o vestibular classificatório, Marilena de Souza Chauí ressalta:

O curso básico e o vestibular unificado produzem o que a reforma do ensino denomina “unificação do mercado de ensino universitário”. Por seu turno, o vestibular classificatório visa a impedir as reivindicações de estudantes aprovados, porém com médias baixas, deixando por conta das “opções” a tarefa de controlar “possíveis tensões da demanda”, ao mesmo tempo em que torna o gasto estatal proporcionalmente baixo para atender a essa demanda (CHAUÍ, 1980, p.36).

Visando enquadrar a Universidade dentro de um modelo empresarial, organizou-se o período letivo através de semestres e não mais como acontecia no

⁹⁹ Sobre a criação do curso básico, salienta-se que Atcon, em seu relatório, já havia sugerido essa questão como uma das soluções para modernizar as instituições de ensino superior do país.

período anterior, no qual as matrículas ocorriam anualmente. A matrícula passou a ser realizada com disciplinas obrigatórias e optativas, sendo os cursos divididos por créditos. Assim, caracteriza-se que o sistema de ensino superior do período ditatorial foi marcado pela “fragmentação” administrativa, fator este evidente também através da criação dos departamentos. Na concepção oficial publicada na “Revista MEC”, este concentrava e dinamizava atividades didáticas e científicas, fazendo com que docentes e discentes ficassem mais próximos (Revista MEC, 1969, nº 45, p.9).

Segundo Cunha, os departamentos representavam a “substituição de unidades acadêmicas estanques numa estrutura administrativo-pedagógica de modo a eliminar a duplicidade de trabalho e, também, aumentar a taxa de utilização dos recursos espaço, instalações e professores” (CUNHA, 1988, p.242). Antes da RU, era comum ter diversas disciplinas com o mesmo conteúdo; porém, após a sua implantação, estas acabaram sendo reunidas num mesmo departamento.

Os alunos que tivessem interesse e cursá-las seriam “reunidos”, economizando verbas com espaço, professores e todos os elementos que constituíam uma sala de aula, como cadeiras, giz, apagador e até mesmo a luz. Para Chauí, “além da diminuição de gastos, a departamentalização facilita[va] o controle administrativo e ideológico de professores e alunos” (CHAUÍ, 1980, p.35). Sem negar estas questões bem observadas por Chauí, deve-se aqui lembrar, também, toda trajetória dessa lei e de suas discussões, advindas desde os tempos JK.

Outro fator que decorreu da RU foi a institucionalização da pós-graduação, com a especialização, o mestrado e o doutorado, que viriam melhorar e incentivar a pesquisa no país, estimulando tanto a investigação técnica quanto científica (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.54). Muitas críticas são feitas a esses cursos, como ,por exemplo, que os militares encontraram neles cursos uma maneira de qualificar a mão-de-obra para a nova estrutura burocrática e empresarial das Universidades. Entretanto, deve-se levar em consideração que ainda que estivesse permeada de limites, esta servia para melhorar o corpo docente das instituições fazendo com que esses aprofundassem os seus conhecimentos, obtendo um nível de instrução mais complexo daquela exigida com a própria graduação anteriormente. Além disso,

deve-se lembrar que devido ao período de expansão do ensino superior, era necessário qualificar os professores para atuarem nas instituições de ensino.

Para Cunha, a pós-graduação foi criada para “formar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e privadas e para a burocracia governamental; e, finalmente, de estimular estudos e pesquisas que servissem ao desenvolvimento do país” (CUNHA, 1988, p.245). Nesse sentido, observa-se que a implantação da pós-graduação no Brasil começou a se tornar realidade por meio da instituição da lei 5.540/68; porém, como demonstra José Willington Germano, é fundamental assinalar que “o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa também não foi posto em prática, conforme estabelecida a Reforma de 1968” (GERMANO, 2005, p.154), fator este que, segundo o autor, acabou gerando graves conseqüências à qualidade do ensino de graduação¹⁰⁰.

A institucionalização da disciplina de “Educação Moral e Cívica” também foi outro desdobramento da RU. Segundo o discurso oficial publicado na “Revista MEC”, bem aplicada, essa cadeira seria “um valioso instrumento para despertar, na juventude, o respeito adequado aos valores éticos e o orgulho justo pelos grandes homens que construíram o Brasil” (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.56). Germano situa essa disciplina junto com as medidas repressivas do contexto ditatorial, pois, segundo ele, esta havia sido instituída em todos graus escolares, sendo chamada nas universidades de “Estudos de Problemas Brasileiros”, que seria um disciplina obrigatória para todos os cursos.

Além disso, segundo Germano, essa disciplina representava “um ensino propagandístico da ‘Ideologia de Segurança Nacional’ e dos feitos da ‘Revolução’ de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e legitimação” (GERMANO, 2005, p.134). Essa afirmação fica evidente, de certa forma, quando o Ministro Jarbas Passarinho advertiu que os professores que ministrassem essa disciplina deveriam cuidar para não deixá-la entediante, pois estes não poderiam “cair nem na atitude puramente agressiva de polêmica inspirada no culto saudosista

¹⁰⁰ Segundo Germano, essas conseqüências ficavam evidentes através: das instituições privadas que não faziam pesquisas, de algumas universidades públicas que não levavam a diante a pesquisa, de instituições que só privilegiavam a pesquisa, deixando de lado o ensino, de instituições que só pesquisavam na pós-graduação, etc. (GERMANO, 2005, p.154)

do 'MEU TEMPO' nem querer ser mais 'PRA FRENTE' que os próprios jovens" (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.56).

Outro elemento de fundamental importância para a compreensão da RU refere-se à questão da intensificação do discurso governamental sobre a segurança nacional do país. Logo após a instituição da lei 5.540, o Ministro Tarso Dutra ressaltou que a prioridade do regime era a segurança vinculada à área educacional (Revista MEC, 1968/69, nº 44, p.4). Assim, como foi verificado anteriormente, tanto os professores como os alunos foram alvo do regime. Em 1968 Dutra declarou que a efervescência de reivindicações vindas tanto dos docentes como dos estudantes, decorria da falta de instalações universitárias, de institutos de pesquisas, de centros de pós-graduação, de bibliotecas e de praças de alimentação (Revista MEC, 1968, nº 43, p.5). Segundo essa concepção, fica evidente que essas reivindicações nada tinham a ver com a forte repressão do momento.

Quanto aos professores, estes tinham que "fazer da cátedra a tribuna política de contestação ao regime e, da sala de aula, o palco de sua atividade catequista. Isto equivaleria à licença para destruir o regime" (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.6). O Ministro Passarinho observou ainda que cabia aos docentes, por meio de sua dedicação e competência, garantir a autoridade sobre as contestações ao período, por parte dos jovens.

Através dos discursos, fica evidente a preocupação dos governantes com relação aos jovens contestadores do país. Em 1968, Dutra declarou que a administração federal já estava tomando medidas para "eliminar a contaminação de toda a mocidade", e que a revolta estudantil decorria de um descompasso entre "os métodos arcaicos de ensino e a nova mensagem que a técnica, a ciência e a cultura lhes serão capazes de injetar a breve prazo, através dos processos de massa" (Revista MEC, 1968, nº 43, p.4).

Para o Ministro, o Governo da República estava sendo vítima daqueles que distribuíam "acusações fáceis" que, por meio de injúria e infâmias, atacavam o regime. Estes, por sua vez, eram vistos como críticos apressados que se perderam nos atalhos de suas próprias criações sem verdades. Em contraposição aos

“ataques” sofridos pelo governo, segundo esse discurso o regime estava se colocando na “estrada ampla e larga do debate, do estudo, [e] da análise de erros” (Revista MEC, 1968, nº 43, p.4-5). Buscando reconciliação com os jovens, no final do ano de 1969, Jarbas Passarinho ressaltou que o Presidente queria diálogo entre as gerações, pois o mesmo tinha certeza que estes, assim como os governantes, aspiravam pela democratização do ensino médio e superior (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.7).

Em contraposição a esse discurso “pacificador” nas duas últimas edições da “Revista MEC”, o Ministro Jarbas Passarinho demonstrou sua posição frente a todos aqueles que estavam se contrapondo ao regime. Referindo-se às esquerdas do país, o mesmo afirmou que tinha horror ao comunismo, pois dentre várias razões, ele aniquilava a consciência do homem e condicionava a educação a serviço de seus dogmas (Revista MEC, 1969/70, nº 46, p.6). Através dessa afirmação, na última edição de 1970, o Ministro manifestou que estava surpreso pelo fato dos jovens, sedentos por liberdade, terem sido corrompidos por “idéias liberticidas e totalitaristas, que esmagam até mesmo o princípio da dignidade da pessoa humana” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.25). Continuou seu discurso atacando a oposição governamental, afirmando que:

Os menos atentos, com a contraditória posição de certos jovens prenes de ódio, que se dizem aqui porta-bandeiras do humanismo, abominam o abominável Hitler e o nazismo infame, porém, aplaudem os ditadores socialistas, justificam as crueldades e o genocídio praticados por Stálin, nos “terríveis 30 anos” a que se referiu Kruchev e a cuja coragem, ao proferir o discurso de 1956, ficou o mundo a conhecer um pouco – e apenas um pouco! – dos crimes inomináveis que se praticaram contra o homem, nas repressões em massa, que o Stalinismo justificava simples e meramente como o expurgo dos “inimigos do povo” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.25).

O Ministro Passarinho deixou claro que mesmo nos regimes liberais haviam *terroristas* treinados para a guerra revolucionária, e que estes acreditavam que “só a violência lhes dará [daria] o poder” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.26). Evidente que este discurso estava diretamente relacionado ao contexto de luta armada e aos opositores que decidiram pegar em armas para fazer justiça com as próprias mãos. Nesse sentido, por meio do discurso oficial, ficava clara a mensagem de que na busca pelo desenvolvimento, o regime não esquecia que o homem devia ser o

centro do universo político e que, por essa razão, ele fazia alianças e reconhecia os seus aliados. Além disso, observa que o governo:

[...] não abdica, de nenhum modo, da independência de um Brasil soberano, que se afirma a cada passo; e que, mesmo nos que matam com impiedade e furor de fanáticos, respeita em cada um a criatura humana feita à semelhança de Deus, mas se vê miseravelmente caluniado no exterior, até mesmo por brasileiros que, pretendendo só atingir o governo, enxovalham a Pátria toda, enodam a Nação por inteiro e criam, para o Brasil, a mais torpe, a mais iníqua imagem de um país de bárbaros repulsivos (Revista MEC, 1970, nº 47, p.26).

Por fim, demonstrando o caráter repressivo do regime, o Ministro afirmou que a História não oferecia duas oportunidades ao povo, ou seja, todos àqueles que fossem contrários as idéias governamentais, deviam pensar nos seus atos, pois estes não seriam “perdoados”. Neste sentido, Jarbas Passarinho finalizou seu discurso afirmando que “o fruto esta[va] suficientemente sazonado. Ou nós o recolheremos, ou ele servirá de pasto para essa classe esdrúxula de mamíferos que se compraz o tacão dos tiranos e se realiza, gostosamente, esponjando-se na lama sanguinolenta da violência” (Revista MEC, 1970, nº 47, p.26).

Levando em consideração todos os elementos já evidenciados, percebe-se que o regime ditatorial caracterizou-se pelo autoritarismo e pela repressão a todos àqueles que revidassem dele. Era evidente que o campo educacional refletiria esse contexto conturbado, mesmo que no discurso, os militares tenham utilizado o termo “democracia” para definir os acontecimentos políticos e educacionais do período. Ao invés disso, observa-se a exclusão da sociedade civil das decisões políticas do país, os quais nem sequer podiam manifestar suas opiniões livremente. Arabela Oliven considera que a reforma não objetivou atingir a real democracia do ensino superior, pois ela havia sido imposta autoritariamente, restringindo-se então ao processo de “racionalização de recursos na forma de modernização conservadora” (OLIVEN, 1990, p.71). Para Demerval Saviani,

O regime militar implantado em 1964, em nome da democracia e mantendo os canais formais básicos do regime democrático, como o funcionamento do Congresso, operou a exclusão deliberada e sistemática de amplos setores da sociedade civil no processo político. [...] O poder central estendia os seus tentáculos até os mais longínquos rincões do território nacional, sufocando a sociedade civil, desmantelando as incipientes organizações populares através do império onipresente de seu aparato repressivo. Desencadeava-

se assim, um processo amplo de desmobilização social pela vida, alicerçada primordialmente no exercício discricionário da violência institucionalizada (SAVIANI, 1999, p.82).

Dentre as várias interpretações sobre a Reforma Universitária instituída em 1968, destaca-se a posição de Sofia Lerche, no qual acreditava que as instituições de ensino superior do país não estavam preparadas para acompanhar o “extraordinário” desenvolvimento do país. Segundo ela, a universidade estava “defasada sócio-culturalmente, porque não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira” (LERCHE, 1982, p.239).

Outro importante autor que reflete sobre a RU é José Willington Germano, no qual acreditava que tanto as Reformas do Ensino Superior, como as do Ensino Primário e Médio (1971), representaram de alguma forma, uma “Revolução Passiva” devido a não participação da sociedade civil nas suas formulações. Além disso, estas reformas pretendiam “atender uma demanda efetiva e uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo ‘centro de poder’” (GERMANO, 2005, p.104).

Afirma ainda que, “em decorrência, o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção de consenso” (GERMANO, 2005, p.104). Para Boaventura, uma das principais dificuldades da universidade era que ela havia sido criada por meio de um conglomerado de faculdades independentes, que funcionavam quase que completamente “sozinhas”. Para o autor, esse problema estava presente tanto nas universidades mais antigas e tradicionais como nas instituições mais recentes organizadas após a Lei nº 5.540/68 (BOAVENTURA, 1989, p.258). Além desses elementos, ao referir-se à RU, Ernani Lampert demonstra que essa pretendeu:

Formar mão-de-obra barata e especializada para atender aos interesses empresariais nacionais e internacionais; institucionalizar a dependência da universidade aos interesses das grandes empresas; produzir mão-de-obra para manter a estrutura tecnocrático-militar do neocapitalismo do Brasil; produzir legislação repressiva para conter estudantes e população, legitimando o modelo político e econômico implantado pelos militares em 1964 (LAMPERT, 1995, p.164).

Finalmente, tendo feito várias observações sobre o processo de criação e consolidação da Lei 5.540/68, é fundamental salientar que, principalmente após o seu estabelecimento, como foi verificado, pouco tempo depois foi instituído o AI-5. Considerando que a “Revista MEC” foi editada até o ano de 1970, é interessante ressaltar que este ato não foi mencionado nenhuma vez nos discursos governamentais publicados. Apesar disso, fica evidente que durante o período de publicação da revista, mesmo antes do regime ditatorial, ela serviu para divulgar as principais atividades educacionais e culturais do país, evidenciando a estreita relação existente entre o campo educacional e o processo de desenvolvimento. Assim, a revista possibilita, desde a sua criação, a clara visualização sobre o papel das instituições de ensino superior e conseqüentemente da Reforma Universitária implantada em 1968, e a necessidade governamental de formar mão-de-obra qualificada para atender aos interesses do país.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo pretendeu-se compreender o que a “Revista MEC” considerou importante evidenciar e, portanto, publicar, sobre a Reforma Universitária no Brasil, aprovada em 1968. Para tanto, buscou-se refletir sobre algumas ideias centrais: a importância de se abordar o contexto histórico brasileiro para melhor compreender esta Reforma; apontar os seus principais antecedentes e medidas institucionais; e, por fim, analisar a abordagem da “Revista MEC” frente às modificações ocorridas no ensino superior do país.

Uma vez que esta pesquisa se propôs a compreender o que a “Revista MEC” publicou sobre a RU, foi necessário fazer uma breve apresentação deste meio de comunicação, para que fossem compreendidos alguns argumentos publicados acerca do ensino universitário, desde a criação da revista, até a sua extinção. Constatou-se ao longo desta dissertação, que tal periódico é de fundamental importância para o entendimento da posição governamental frente aos acontecimentos culturais e educacionais do país.¹⁰¹ Assim, a análise da “Revista MEC” foi dividida entre os capítulos dois e três, no qual se evidenciaram debates sobre o ensino superior desde o período democrático, principalmente com JK e Jango, e a posterior transição e consolidação do regime autoritário, inaugurado em 1964. Contudo, fez-se necessário retomar alguns elementos deste contexto.

Sobre conjuntura histórica, procurou-se esclarecer algumas questões do campo político, econômico e educacional do período ditatorial brasileiro. Como foi verificado, o regime legitimou-se por meio de um discurso democrático que se contrapunha à forte repressão do período, que estava baseada ideologicamente na Doutrina de Segurança Nacional. Assim, a educação serviu aos interesses governamentais, sendo que o sistema de ensino superior do país passou a ser reformulado de acordo com essa Doutrina.

Quanto à Reforma Universitária, é importante destacar que esta se encontrava a serviço dos interesses governamentais. Como foi verificado, deve-se

¹⁰¹ Ainda que os acontecimentos culturais não fossem explorados na presente pesquisa.

lembrar que durante o regime ditatorial, esta Reforma não incorporou somente as recomendações da USAID e de Atcon, pois, além disso, acredita-se que a Lei 5.540/68 também tenha sido influenciada pelos estudos produzidos por Meira Mattos e pelo GTRU. É importante ressaltar que não se pretende negar a influência norte-americana no sistema de ensino superior brasileiro, contudo, cabe relativizar certas afirmações. Nesse sentido, com o intuito de perceber de que forma a RU foi instituída, sentiu-se a necessidade de explorar tais estudos, em sua essência, observando assim suas peculiaridades. Deste modo, convém ressaltar que dentre diversos fatores, cada um destes prestou a sua contribuição para a elaboração e implantação dos novos ditames das instituições superiores do país.

Procurando acentuar os debates em torno sistema universitário brasileiro, a análise da “Revista MEC” permitiu estabelecer algumas pontes entre os argumentos governamentais do pré e pós 1964, possibilitando a concepção de novos elementos acerca dos estudos sobre a RU. Assim, graças a este periódico, puderam-se instituir algumas reflexões que, nem a historiografia, nem os relatórios da RU e nem a própria Lei 5.540/68, contemplam. Como exemplo disso, pode-se citar que em ambos os momentos a necessidade de modificar o ensino superior estava diretamente vinculada a formação de mão-de-obra para atender aos interesses governamentais de desenvolver o país. Ao mesmo tempo, foi possível observar que para propor as idéias centrais sobre a situação do ensino superior, os governantes, diversas vezes voltaram seus discursos para os jovens, buscando aliados para a “construção de um Brasil grande”. Evidenciaram-se também, nos discursos publicados, uma estreita ligação entre a educação, o desenvolvimento, o nacionalismo e a segurança nacional.

Dentre os argumentos governamentais, observa-se a freqüente retomada do passado e sua relação com o presente e o futuro do país. É importante lembrar que essa retomada do passado, na maioria das vezes, estava relacionada com a preocupação de demonstrar os aspectos defasados do sistema universitário do país e a necessidade de modificá-lo para que esse estivesse adequado aos interesses governamentais. Entretanto, mesmo que o regime ditatorial tenha utilizado bastante esse argumento, evidenciou-se que a busca pelo passado também servia para expor

elementos que permaneceram ao longo do tempo, como era o caso da constante procura pelo desenvolvimento.

Além disso, é interessante ressaltar que algumas medidas implantadas durante o regime ditatorial, por meio da Reforma Universitária, já estavam sendo discutidas no período anterior ao golpe, ainda que fossem apenas planejamentos a serem postos em prática, como por exemplo: a necessidade de modernizar as instituições de ensino superior¹⁰²; de acabar com os chamados excedentes; de ampliar as instituições de ensino e conseqüentemente as matrículas; de incentivar financeiramente os cursos que contribuía diretamente para o desenvolvimento do país; de rever o sistema do vestibular; de incentivar a pós-graduação; etc.

Outro elemento interessante refere-se à questão de que no período JK já havia incentivo ao ensino técnico-profissionalizante. Essa observação é relevante na medida em que, normalmente, ao pesquisar a educação no regime ditatorial, encontra-se a afirmação de que os militares incentivaram o ensino técnico para desviar os alunos do ensino superior dado o caos do sistema universitário e a sua necessidade de reformulação. Além disso, referente às medidas implantadas no contexto autoritário, observou-se que para desenvolver o país era necessário formar profissionais em um período de tempo menor, como era o caso das chamadas “licenciaturas curtas”.

No entanto, por meio das edições que a “Revista MEC” publicou sobre a RU, pode-se observar que além das áreas Humanísticas, a Engenharia e as Ciências Biomédicas também fizeram parte dessa proposta. Assim, salienta-se que por mais que os planos governamentais tivessem ou não se concretizado, a formação “rápida” fazia parte do plano ditatorial do período, sendo essa da área das Ciências Humanas ou não.

É importante ressaltar que, mesmo buscando estabelecer algumas pontes entre o plano educacional do período pré e pós-golpe de 1964, não se nega, de

¹⁰² Mesmo que no período JK as mudanças pretendidas relacionavam-se mais com as Faculdades, e não com a instituição de ensino superior como um todo, como era o plano da Reforma Universitária de Jango.

modo algum, as peculiaridades do regime ditatorial, por meio dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional, da repressão e da violência. Além disso, sabe-se da conseqüência que esse período legou para o sistema universitário brasileiro, principalmente por meio da expansão desordenada das instituições que acabou gerando a perda da qualidade do ensino. Porém, esta expansão, segundo o discurso oficial, representou o fim dos chamados “excedentes” e da tão almejada ampliação do número de matrículas.

Quanto à “Revista MEC”, pode-se concluir que este periódico teve importante papel no sentido de favorecer a construção de uma imagem positiva da Reforma Universitária, ajudando a divulgá-la. Observa-se ainda que os discursos governamentais analisados continham um forte conteúdo em forma de propaganda, tendo como idéia fundamental a projeção e o desenvolvimento que o país alcançaria por meio desta reforma. Nesse sentido, ressalta-se que esta pode ser vista como uma das medidas que faziam parte do planejamento político, econômico e social do período ditatorial brasileiro.

Além disso, até onde se apurou, não há estudos específicos sobre a questão da Reforma Universitária e sua repercussão na imprensa, fator que indica ser este um campo rico, merecedor de estudos mais aprofundados. Neste sentido, acredita-se que esta é apenas uma das várias possibilidades de estudo que este tema pode vir a contemplar, pois este trabalho pretendeu ser uma modesta contribuição para o entendimento de tão complexo processo, procurando colaborar com a criação de um espaço ainda maior para as pesquisas sobre a historiografia da Reforma Universitária instituída em 1968, e o seu reflexo nos meios de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. SP: EDUSC, 2005.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. SP: Autores Associados/Cortez, 1982.
- BOAVENTURA, Elias. **Universidade e estado no Brasil**. Piracicaba: Unimep, 1989.
- BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. RJ: Civilização brasileira, 2003. (O Brasil Republicano; v.4)
- CARUSO, Raimundo. **A invasão brasileira de 1965 e a guerra de São Domingo**. SP:Ícone, 1988.
- CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira**. 1º e 2º Graus. SP: Saraiva, 1980.
- CHAUÍ, Marilena de Souza; PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; ROMANO, Roberto (org.). **Descaminhos da educação pós 68**. Brasília: Brasiliense, 1980.
- COMBLIN, Joseph. **A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina**. RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- COSTA, Bianca Silva. **Ditadura Militar, Reforma Universitária e abordagem da revista Manchete**. Porto Alegre: Monografia de Bacharelado - PUCRS, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 10ªed. RJ: Francisco Alves, 1988.
- _____. **A Universidade Temporã**. 2ªed. RJ: Francisco Alves, 1986.
- _____. **A Universidade Crítica**. 2ªed. RJ: Francisco Alves, 1983.
- _____. **A Universidade Reformada**. RJ: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de (org.). **O golpe na educação**. 11ªed. RJ: Jorge Zahar, 2002.
- DOCKHORN, Gilvan Veiga. **Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.** 2ªed. RJ: Vozes, 1981.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. (org.); VIEIRA, Sofia Lerche; ROMANO, Roberto; MIRANDA, Glaura Vasques de; BELLONI, Isaura; VELLOSO, Jacques. **A Universidade em Questão.** SP: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 29)

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1977.

_____. **Universidade e Poder.** Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45. RJ: Achimé, 1980.

_____. **Autonomia Universitária no Brasil: Uma Utopia?** In: Education Policy Analysis Archives. Vol. 7, nº 24, Agosto, 1999. (ISSN 1068-2341)

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** SP: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Jorge. **O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular: 1945 – 1964.** RJ: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **O populismo e sua história: debate e crítica.** RJ: Civilização Brasileira, 2001.

FICO, Carlos. **Reinventando o Otimismo: Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

_____. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Como eles agiam.** Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4ªed. SP: Moraes, 1980.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 4ªed. SP: Cortez, 2005. (1ª ed 1992)

GIANNOTTI, José Arthur. **A Universidade em ritmo de barbárie.** SP: Brasiliense, 1986.

GIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____. **História da Educação**. SP: Cortez, 1990.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**. A Esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. 3ªed. SP: Ática, 1987.

HOLZMANN, Lorena; PADRÓS, Enrique Serra (org.). **1968: contestação e utopia**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KUNTZ, Rolf. Alberto Torres: A organização nacional. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). **Introdução ao Brasil. Um banquete nos trópicos**, 2. 2ed. SENAC SP, 2002, pp.259-278.

LAMPERT, Ernani. **A Reforma Universitária: o caos no ensino superior**. In. Revista Momento. Rio Grande, V.8, 1995.

LERCHE, Sofia. **O (dis)curso da (Re)forma Universitária**. Fortaleza: UFC, 1982.

MACHADO, Otávio Luiz. **O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil**. Entrevista concedida no dia 19/12/2003 no RJ. In: Revista Eletrônica Cadernos de História, ano I, nº2, setembro de 2006. www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria ISSN: 1980-0339.

MACIEL DE BARROS, Roque Spencer (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. SP: 1960.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: A Ciência do Educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1990.

MARSON, Adalberto. **A ideologia nacionalista em Alberto Torres**. SP: Livraria Duas Cidades, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. **A caminho da lei 5.540/68**. A Participação de diferentes atores na definição da reforma Universitária. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

ODÁLIA, Nilo. **As formas do mesmo**: Ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna. SP: UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Eliézer Rizo. **As Forças Armadas: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969)**. Petrópolis: Vozes, 1976.

OLIVEN, Arabela Campos. **A Paroquialização do Ensino Superior: Classe Média e Sistema Educacional no Brasil**. RJ: Vozes, 1990.

PEREIRA, Vanilda Paiva. **Educação Popular e Educação de Adultos**. SP: Edições Loyola, 1973.

PETERSEN, Áurea Tomatis. O Golpe de 1964 e a legitimidade do regime. In: BIZ, Osvaldo (org.). **Sessenta e quatro para não esquecer**. Porto Alegre: Liberais, 2004.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, esquerdas e sociedade**. RJ: Jorge Zaar, 2000.

REIS, Daniel Aarão; COUTINHO, Carlos Nelson; WEFFORT, Francisco; BENEVIDES, Maria Vitória; ANDRADE, Régis de Castro; MOISÉS, José Álvaro; GARCIA, Marco Aurélio (orgs.). **As Esquerdas e a Democracia**. RJ: Paz e Terra, 1986.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). **O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)**. SP: EDUSC, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. RJ: paz e terra, 1969.

RIDENTI, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 23. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

ROTHEN, José Carlos. **Os bastidores da Reforma Universitária de 1968**. Educação e Sociedade, vol 29 nº 103. Campinas, Maio/Agosto de 2008.

ROSSATO, Ermelino. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização**. RS: Editora UPF, 2006.

SADER, Éder. **Um rumor de Botas: ensaio sobre a militarização na América Latina**. SP: Polis, 1982.

SANTOS, Éder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”**: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SAVIANI, Demerval; GATTI, Bernadette; RIBEIRO, Maria Luísa S.; WARDE, Mirian J. (org.). **Educação em Debate: uma proposta de pós-Graduação**. SP: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. 4 ed. Rev Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SERRANO, José. **Atcon e a Universidade Brasileira**. Rio de Janeiro: GB Brasil, 1974.

SILVA, Golbery de Couto. **Conjuntura Política Nacional, o poder executivo e Geopolítica do Brasil**. RJ: Plympio, 1981.

SILVA, Hélio e CARNEIRO, Maria Cecilia Ribas. **A Renúncia 1961**. São Paulo: Editora Três, 1975.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres**. Sociologia, POA, ano 7 nº 13. jan/jun 2005.

STEPAN, Alfred. **Os Militares na Política**: as mudanças de padrões na vida brasileira. RJ: Artenova, 1975.

STOPPINO, Mário. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto. et alii **Dicionário de Política**. Trad. Carmem C. Varrialle et alii, sob a coordenação de João Ferreira. 2ª ed., DF: Universidade de Brasília, 1986.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). **O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)**. SP: EDUSC, 2004.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. SP: Cia. Editora Nacional, 1938.

VALLE, Maria Ribeiro do. 1968: **O Diálogo é a Violência**. Movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas: Unicamp, 1999.

VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. RJ: José Olympio, 1942.

ZICMAN, René Barata. **História através da imprensa** – algumas considerações metodológicas. In: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUCSP: SP: PUCSP, nº 4, 1985.

FONTES PRIMÁRIAS

ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. RJ: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

_____. **A Síndrome da densidade**. RJ: Eu e Você, 1984.

_____. **Administração Integral Universitária**. RJ: MEC/PREMESU, 1974.

BRASIL – GOVERNO COSTA E SILVA. **Reforma Universitária**. (Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68). Setembro de 1968.

BRASIL – GOVERNO COSTA E SILVA. **Reforma Universitária**. Expansão de Matrículas. (Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 63.422 de 14 de outubro de 1968, para estudar o incremento de matrículas no ensino superior). Dezembro de 1968.

BRASIL – MEC. **Lei nº 5.540 de 28.11.1968** – Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: Ensino Superior: coletânea de legislação básica. RJ: MEC/INEP, 1969.

BRASIL – MEC. **Reforma Universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68. Agosto de 1968.

BRASIL – MEC. **Reforma Universitária**. Expansão do Ensino Superior e Aumento de Recursos para a Educação. (Relatório da Subcomissão especial do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, coordenado por João Paulo dos Reis Velloso e Fernando Ribeiro do Val). Agosto de 1968.

BRASIL – MEC. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior** – EAPES – (Acordos MEC/USAID). RJ: MEC/DESU, 1969.

Relatório Meira Mattos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

MEC, nº 1, 1956.

MEC, nº 2, 1956.

MEC, ano I, nº 3, jan/fev, 1957.

MEC, ano I, nº 4, mar/abr, 1957.

MEC, ano I, nº 5, mai/jun, 1957.

MEC, ano I, nº 6, jul/ago, 1957.

MEC, ano I, nº 7, set/out, 1957.

MEC, ano II, nº 8, nov/dez, 1957.

MEC, ano II, nº 9, jan/fev, 1958.

MEC, ano II, nº 10, mar/abr, 1958.

MEC, ano II, nº 11, mai/jun, 1958.

MEC, ano II, nº 12, jul/ago, 1958.

MEC, ano II, nº 13, set/out, 1958.

MEC, ano II, nº 14, nov/dez, 1958.

MEC, ano III, nº 15, jan/fev, 1959.

MEC, ano III, nº 16, mar/abr, 1959.

MEC, ano III, nº 17, mai/jun, 1959.

MEC, ano III, nº 18, jul/ago, 1959.

MEC, ano III, nº 19, set/out, 1959.

MEC, ano III, nº 20, nov/dez, 1959.

MEC, ano IV, nº 21, jan/fev, 1960.

MEC, ano IV, nº 22, mar/abr, 1960.

MEC, ano IV, nº 23, mai/jun, 1960.

MEC, ano V, nº 24, jul/ago, 1960.

MEC, ano V, nº 25, set/out/nov/dez, 1960.

MEC, ano VI, nº 26, dez 1963/jan 1964, 1964.

MEC, ano VI, nº 27, abr/mai, 1964.

MEC, ano VI, nº 28, jun/jul, 1964.

MEC, ano VI, nº 28, dez, 1964. SEPARATA

MEC, ano VII, nº 29, jan/fev, 1965.

REVISTA MEC, ano VII, nº 30, mar/abr, 1965.

REVISTA MEC, ano VII, nº 31, mai/jun/jul/ago, 1965.

REVISTA MEC, ano VII, nº 32, set 1965/ jan 1966, 1965/66.

REVISTA MEC, ano VII, nº 33, fev/mai, 1966.

REVISTA MEC, ano VII, nº 34, jun/set, 1966.

REVISTA MEC, ano VII, nº 35, out/nov, 1966.

REVISTA MEC, ano VIII, nº 36, jan/fev, 1967.

REVISTA MEC, ano VIII, nº 37, mar/abr, 1967.

REVISTA MEC, ano VIII, nº 38, mai/jun, 1967.

REVISTA MEC, ano VIII, nº 39, jul/ago, 1967.

REVISTA MEC, ano VIII, nº 39, jul/ago, 1967. SEPARATA

REVISTA MEC, ano VIII-IX, nº 40, set 1967/jan 1968, 1967/68.

REVISTA MEC, ano IX, nº 41, fev, mar, 1968.

REVISTA MEC, ano IX, nº 42, jul/ago, 1968.

MEC REVISTA, ano IX, nº 43, set/nov, 1968.

MEC REVISTA, ano X, nº 44, dez 1968/mar 1969, 1968/69.

MEC REVISTA, ano X, nº 45, abr/set, 1969.

MEC REVISTA, ano XI, nº 46, out 1969/jan 1970, 1969/70.

MEC REVISTA, ano XI, nº 47, fev/nov, 1970.

Sites

http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/htm/dhbb_faq.htm
(Acessado em 08/01/2009).

http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_radpol_Isn.htm
(Acessado em 5/01/2009)

http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/o_brasil_de_jk/Educacao_e_desenvolvimento_o_debate_nos_anos_1950.asp
(Acessado em 22/12/2008).

<http://www.crub.org.br/>
(Acessado em 11/01/2009).

<https://www.esg.br/esg.html>
(Acessado em 8/01/2009)

<http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/Media/SNI.pdf>
(Acessado em 8/01/2009)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_search&Itemid=99999999&searchword=revista+mec&searchphrase=any&ordering=oldest&submit=Pesquisar
(pesquisado em 13/01/2009).

ANEXOS

PESQUISA – PERIÓDICOS DO MEC

* MEC: (n 1 – 29) 1956 – 1965
* REVISTA MEC: (n 30 – 43) 1965 – 1968
* MEC REVISTA: (n 44 – 47) 1968 - 1970

MEC		Nº 1 a 29 (1956/1965)	
Nº	ANO	DATA/mês	DATA/ano
1	1956	Sem mês	1956
2	1956	Sem mês	1956
3	I	Jan/fev	1957
4	I	Mar/ab	1957
5	I	Mai/jun	1957
6	I	Jul/ago	1957
7	I	Set/out	1957
8	II	Nov/dez	1957
9	II	Jan/fev	1958
10	II	Mar/ab	1958
11	II	Mai/jun	1958
12	II	Jul/ago	1958
13	II	Set/out	1958
14	II	Nov/dez	1958
15	III	Jan/fev	1959
16	III	Mar/ab	1959
17	III	Mai/jun	1959
18	III	Jul/ago	1959
19	III	Set/out	1959
20	III	Nov/dez	1959
21	IV	Jan/fev	1960
22	IV	Mar/ab	1960
23	IV	Mai/jun	1960
24	V	Jul/ago	1960
25	V	Set/out/nov/dez	1960
26	VI	Dez63/jan64	1964
27	VI	Ab/mai	1964
28	VI	Jun/jul	1964
28	VI - SEPARATA	Dez	1964
29	VIII	Jan/fev	1965

REVISTA MEC			N° 30 A 42 (1965/1968)	
N°	ANO		DATA/mês	DATA/ano
30	VII		Mar/ab	1965
31	VII		Mai/jun/jul/ag	1965
32	VII		Set 1965 à jan 1966	1965/1966
33	VII		Fev/mai	1966
34	VII		Jun/set	1966
35	VII		Out/nov	1966
36	VIII		Jan/fev	1967
37	VIII		Mar/ab	1967
38	VIII		Mai/jun	1967
39	VIII		Jul/ag	1967
39	VIII - SEPARATA		Jul/ag	1967
40	VIII - IX		Set 1967 à jan 1968	1967/1968
41	IX		Fev/mar	1968
42	IX		Jul/ag	1968
43	IX		Set/nov	1968

MEC REVISTA			N° 43 A 47 (1968/1970)	
N°	ANO		DATA/mês	DATA/ano
44	X		Dez 1968 à mar 1969	1968/1969
45	X		Ab/set	1969
46	XI		Out 1969 à jan 1970	1969/1970
47	XI		Fev/nov	1970