

O golpe militar e a educação:

impacto da legislação e das políticas da ditadura no ensino superior, continuidades e rupturas

Neusa Maria Dal Ri

Como citar: RI, N. M. D. O golpe militar e a educação: o impacto da legislação e das políticas da ditadura no ensino superior, continuidades e rupturas. *In* : VIEIRA, R. D. L. (org.). **Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p.59-81. DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-7983-573-5.p59-81>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O GOLPE MILITAR E A EDUCAÇÃO: O IMPACTO DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS DA DITADURA NO ENSINO SUPERIOR, CONTINUIDADES E RUPTURAS

Neusa Maria Dal Ri

INTRODUÇÃO

No início da década de 1960, o Brasil viveu em profunda agitação política. Depois da renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961, assumiu o governo federal o seu vice, João Belchior Marques Goulart, conhecido como Jango, integrante do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Jango apresentou um Programa político-econômico para o seu governo, do qual faziam parte as denominadas *reformas de base* que tinham como objetivo reduzir as desigualdades sócio-econômicas no país. Dentre as medidas propostas encontravam-se: a reforma bancária, para ampliar o crédito aos produtores; a eleitoral, para conceder o direito ao voto aos analfabetos e militares de baixas patentes; a educacional, para valorizar os professores, realizar a alfabetização em massa e acabar com as cátedras vitalícias nas universidades; e a reforma agrária para democratizar o uso das terras.

As elites preocupadas com as reformas de base de Jango, consideradas de esquerda, e com a ameaça que elas prenunciavam ao seu poder político-econômico, adotaram medidas para enfraquecer o presidente, dentre as quais esteve a adoção do parlamentarismo que, no período de 1961 a 1962, atribuiu funções do Executivo ao Congresso Nacional, dominado pelas classes proprietárias. O regime presidencialista foi restabelecido em 1963, depois da realização de plebiscito com a população.

A crise econômica e política estavam instaladas no país e Jango propôs a realização imediata das reformas constitucionais, que previam o controle da remessa de dinheiro para o exterior, canais de comunicação para os estudantes e a permissão do voto para os analfabetos. Esse fato acelerou a reação da classe dominante criando as condições para o golpe militar de 1964.

Em março de 1964, o presidente Jango, durante comício que ficou conhecido como *Central do Brasil*, e após discurso inflamado, clamou a necessidade das reformas de base e determinou a reforma agrária e a nacionalização das refinarias de petróleo estrangeiras, assinando alguns decretos-lei no próprio palanque.

Imediatamente, a classe dominante reagiu. O clero conservador, a imprensa, empresariado e direita em geral organizaram, em São Paulo, a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* contra Jango, que reuniu 500 mil pessoas.

No inter cruzamento dos poderes dominantes nacionais e imperiais, a solução para a *ameaça* que Jango representava às classes proprietárias foi encontrada no golpe de estado e na reconversão da guerra fria em *guerra civil* contra os trabalhadores do país. No dia 31 de março, os militares iniciaram a tomada do poder e a deposição de Jango. No dia 2 de abril, o presidente João Goulart partiu para Porto Alegre e dois dias depois se exilou no Uruguai. Em 9 de abril foi editado o Ato Institucional número 1 (AI-1), decreto militar que depôs o presidente e iniciou as cassações dos mandatos políticos, fechou inúmeras entidades dos trabalhadores e dos estudantes e deu início ao período mais sombrio e tenebroso que o Brasil viveu, com perseguições, torturas e assassinatos aos opositores do regime militar.

Em relação à política educacional, nos primeiros anos do golpe, o governo militar não instituiu um novo projeto. Mas, por meio de ações repressivas e decretos específicos iniciou a denominada *modernização* da universidade. Pautado pela repressão, o Estado ditatorial editou políticas e práticas que, no geral, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento da qualidade; e na expansão do ensino privado superior. A escola sob a ditadura foi utilizada como um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia e dos valores que respaldaram o regime militar. Em resumo, a política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte anos, todos os níveis de ensino provocando várias mudanças, algumas das quais presentes até hoje nos sistemas de ensino.

Desse modo, o objetivo deste texto é discutir o impacto da legislação e das políticas educacionais da ditadura, destacando as continuidades e rupturas dessas políticas, bem como os movimentos de resistência e as novas possibilidades criadas a partir do período de democratização. Damos ênfase, sobretudo, ao impacto da legislação nas universidades públicas e ao movimento de resistência da educação.

1 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Nas décadas de 1950 e 1960, o movimento social atuou sob a perspectiva da Revolução Brasileira. O Movimento pela Revolução Brasileira (MRB) abrigava um complexo heterogêneo de forças sociais, e constituiu-se como o mote principal dos movimentos desse período. O movimento incluía, além de partidos políticos, as Ligas Camponesas, trabalhadores rurais assalariados, sindicatos, conselhos sindicais, movimento estudantil, dentre outros, e intensificou as mobilizações à medida que se aproximavam os anos de 1960, o que conduziu a uma atmosfera de agitação política.

Nesse período, os principais sujeitos do setor educacional que participaram do movimento foram os estudantes, principalmente os universitários do setor estatal que era majoritário. Os estudantes tinham tradição de luta pelas liberdades democráticas e manifestavam apoio às reformas de base do governo de Jango, em especial à reforma universitária. As

principais reivindicações dos estudantes eram o aumento de vagas para o ensino superior; o co-governo¹ nas instituições faculdades e universidades; e o ensino público e gratuito. Em 1962 a União Nacional dos Estudantes (UNE) decretou greve nacional, como uma forma de pressionar as instituições a aceitarem sua demanda de 1/3 de representação estudantil nos órgãos colegiados.

Em relação à categoria docente, a sua história encontra-se pontuada, desde a República, por manifestações, greves e reivindicações circunstanciais e localizadas. Porém, nos anos de 1950 e 1960 os professores não estavam organizados como categoria para a luta social e, portanto, não participaram significativamente do movimento. A pouca participação dos professores no movimento ocorrido nessas décadas pode ser explicada pelo fato de que, embora trabalhadores assalariados, os docentes eram uma das poucas categorias que ainda conservava um controle significativo sobre o processo de trabalho. Além disso, os professores do setor público tinham uma carreira estruturada, estabilidade na função e seus salários, em geral, permitiam que vivessem com dignidade. Esses fatores faziam com que os professores gozassem de condições de vida e trabalho diferenciadas.

O programa do MRB situava-se, em geral, no campo republicano. Mesmo assim, esse programa não era compatível com os interesses das classes dominantes nacionais e externas. A reforma agrária, uma das principais proposições, era rechaçada pela burguesia agrária da época, como é ainda hoje. Ademais, as bandeiras antiimperialistas do movimento eram intoleráveis pelos EUA que consideravam, e continuam considerando, a América Latina como subalterna e sua área de exploração.

Portanto, em uma coligação dos interesses e dos poderes dominantes nacionais e imperiais, a solução encontrada pelas classes dominantes contra o governo Jango e o MRB foi o golpe de estado e a instauração do regime militar no Brasil.

¹ “7. O co-governo efetivo na Universidade é a única modificação estrutural concreta que irá fazer com que haja uma mudança de mentalidade [...] Consideramos que a representação efetiva nos órgãos universitários só alcançará seus objetivos quando: I- houver no Conselho Universitário, como representantes, o Presidente do Diretório Central dos Estudantes e mais os representantes dos Centros acadêmicos das diversas faculdades; II- nas Congregações, nos Conselhos Técnicos Administrativos ou Conselhos Departamentais, e demais órgãos departamentais houver representantes em número proporcional, fundamentado na reivindicação genérica de um terço; III- Todos os componentes tiverem pleno direito de voz e voto.” (DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1962, p. 3).

A repressão às entidades e organizações dos estudantes e dos trabalhadores, bem como as intervenções nas universidades ocorreram logo nos primeiros dias após o golpe. A sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiada no dia seguinte ao do golpe e, em São Paulo, os estudantes da Universidade de Mackenzie caçavam, com armas de fogo, os *comunistas* nas faculdades vizinhas. Os dirigentes das Ligas Camponesas e dos sindicatos de trabalhadores rurais foram presos e torturados. As repartições públicas, as universidades e as empresas estatais passaram a ser vasculhadas por comissões de investigação em busca de subversivos e/ou *corruptos* ligados à política janquista. No primeiro ano desse regime, 409 sindicatos, 43 federações e quatro confederações sindicais tinham sofrido intervenções, tendo suas diretorias destituídas e ocupadas por pessoas nomeadas pelo Ministério do Trabalho. As ocorrências mostravam a demissão de 10 mil funcionários públicos, 50 mil pessoas encontravam-se sob investigação da polícia política e milhares de livros e revistas haviam sido apreendidos (DAL RI, 1997).

2 POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA E O ENSINO SUPERIOR: CONTINUIDADES

No final da década de 1950, o debate sobre a questão educacional intensificou-se, como resultado da mobilização dos educadores e intelectuais em defesa da escola pública, ameaçada pela campanha de privatização do ensino patrocinada pela Igreja Católica e pelos proprietários da rede privada. Nos anos entre 1959 e 1964 foram apresentadas inúmeras propostas formuladas para enfrentar os problemas diagnosticados na universidade brasileira. As principais formulações podem ser sintetizadas em três propostas denominadas por Veiga (1987) de tradicionalista, modernizante e radical.

As três proposições emergiram no bojo dos movimentos sociais e de ações e reações de professores universitários e de intelectuais ligados a associações, tais como a Associação Brasileira da Educação, Campanha de Defesa da Escola Pública, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), para citar algumas entidades, nas quais críticas, defesas e propostas eram formuladas e divulgadas.

O conflito de poder sobre a universidade brasileira tornou-se mais óbvio durante os últimos anos da década de 1950 e nos primeiros da de 1960, quando projetos alternativos de organização do sistema universi-

tário emergiram entre os educadores e no aparato do Estado, mobilizando intelectuais, professores, setores governamentais e estudantes em torno das propostas. Em dezembro de 1961, duas leis incorporando duas concepções distintas foram promulgadas no Brasil. Em 15 de dezembro de 1961, foi criada a Universidade de Brasília (UnB) e, em 20 de dezembro, a luta de 14 anos em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) teve como desfecho a promulgação da Lei 4.024.

A UnB foi projetada por Darcy Ribeiro e teve como reitor Anísio Teixeira. O seu projeto foi concebido a partir da teoria desenvolvimentista e foi pensado para atender às críticas e anseios do meio universitário. Com uma estrutura considerada flexível, integrada, dinâmica e moderna, contrapôs-se ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos. Na UnB a criação dos departamentos substituiu a cátedra como unidade de ensino e pesquisa.

Para Anísio Teixeira (1989), a necessidade de reorganização do sistema universitário refletia os problemas gerados pela expansão das universidades via aglomeração de escolas isoladas, que promovia a integração de equipamento e professorado em conjuntos mais amplos, para melhor aproveitamento de recursos humanos e materiais, ou seja, em essência, um problema de racionalização dos serviços de ensino oferecidos pela universidade ampliada e desordenada.

A Lei 4.024 referente à LDB consolidou uma estrutura tradicionalista para a maioria das instituições de ensino superior.

Neste mesmo ano de 1961, os estudantes universitários, dirigidos pela UNE, iniciaram a luta por uma reforma radical da universidade, deflagrada no I Congresso Nacional de Reforma Universitária. Esse Congresso desencadeou uma das frentes de luta da UNE, a qual se desdobrou em propostas de reestruturação do ensino superior, greves, envio de projetos para o legislativo, manifestações de rua e mobilização interna nas instituições de ensino.

As discussões em torno da LDB/61 foram importantes para o público universitário, especialmente para o movimento, pois generalizou o debate sobre a educação brasileira, uma questão até então considerada como secundária e restrita aos educadores por ofício.

Algumas reivindicações do movimento foram incorporadas à Lei 4.024, como, por exemplo, o direito de os estudantes participarem do governo das universidades e a autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar das universidades (art. 80). No entanto, o poder normativo e de controle do Conselho Federal de Educação (CFE) foi aumentado e o sistema de cátedra foi mantido nas universidades. Além disso, na prática, a despeito da previsão legal, a autonomia universitária foi sendo gradualmente limitada já desde os primeiros anos de vigência da LDB/61, principalmente com relação às universidades federais. Após 1964, a limitação se acentua. Depois do golpe militar, a legislação ordinária, submetida teoricamente à LDB, volta a ser detalhista e de caráter padronizante visando o controle sociopolítico das universidades (DAL RI, 1997).

A Constituição de 1967 manteve a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, sem prejuízo da competência supletiva dos Estados, respeitada a lei federal, na organização de seus sistemas de ensino. Manteve igualmente a previsão de liberdade de cátedra e da livre manifestação de pensamento, esta última não admitindo “a propaganda de subversão da ordem” (RANIERI, 1994, p. 93).

Sob a égide da Constituição de 1967 foi baixada a Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento para o ensino superior, e que representou a consolidação da reforma universitária iniciada após 1964, cujo objetivo principal declarado consistia na modernização das universidades².

A Reforma Universitária de 1968 foi gestada junto com consultores norte-americanos, participantes do núcleo de formulação da política educacional, decorrente dos acordos MEC-USAID³, e orientada por docu-

² Cunha (1988) defende a tese de que a concepção de universidade calcada nos moldes norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conveniência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada desde fins da década de 1940 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo de modernização e, até mesmo, de democratização do ensino superior. Porém, enfatizamos que a posição do ME em relação a esse assunto sempre foi crítica. Ainda em 1966, mesmo na ilegalidade, foi realizado o XXVIII Congresso da UNE, em Belo Horizonte, que marcou a oposição da entidade ao Acordo MEC-USAID.

³ A sigla MEC-USAID refere-se a uma série de acordos realizados, na década de 1960, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os acordos MEC-USAID tiveram influência decisiva nas orientações e formulações que conduziram ao processo de reforma da educação brasileira na ditadura militar. Destacamos a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído em 1968, pois foram determinantes na reforma universitária de 1968.

mentos como o Relatório Meira Mattos e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), assim como pelo debate parlamentar sobre o tema no legislativo.

Tentando conter as agitações do movimento estudantil e formular um conjunto de soluções para a universidade, o governo militar constituiu, em 1967/68, duas comissões para realizarem estudos e apresentarem propostas, a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

O GT foi instituído pelo decreto n. 62.937, de 02 de julho de 1968, e iniciou suas atividades na sessão plenária de 10 de julho, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, Luís Antonio da Gama e Silva. Os estudantes não participaram do GT.

O Grupo teve trinta dias para apresentar seus estudos e projetos, e teve como temas a institucionalização do ensino superior e a administração da universidade; organização didático-científica; estratégias para a implantação da pós-graduação; recursos para a educação e expansão do ensino superior; autonomia universitária; e representação estudantil.

O Relatório do GT foi um dos documentos mais importantes que influenciou sobre a reforma universitária de 1968, pois formalizou um anteprojeto de lei fixando as normas para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Esse anteprojeto desembocou na Lei 5540/68.

A autonomia das universidades foi um ponto bastante controverso do processo de tramitação do projeto de lei no Legislativo. Segundo Cunha (1988, p. 279-280) o GT propôs que as universidades gozassem de “autonomia didático-científica, financeira e administrativa”, que seria exercida “na forma da lei e dos estatutos”. A formulação deslocava essa polêmica questão para uma lei específica. No entanto, a Comissão Mista não concordou com essa formulação e resolveu explicitar a autonomia, acrescentando a autonomia disciplinar. A justificativa da emenda de autoria do deputado Raymundo Andrade dizia que a autonomia, além de base orgânica e funcional da instituição de ensino e de pesquisa, é o seu mais poderoso instrumento de eficiência. A universidade, para ser eficiente, ca-

rece de liberdade de ação e não se pode subordinar estrita e rigidamente ao poder hierarquicamente superior (CUNHA, 1988, p. 280).

O presidente da República vetou todos os acréscimos e emendas, deixando apenas a formulação genérica do GT.

A escolha dos dirigentes foi outra questão polêmica que dividiu as opiniões dos interessados. De um lado, estavam os que defendiam a autonomia para as universidades e estabelecimentos isolados oficiais escolherem seus reitores e diretores e, de outro, os que reivindicavam maior autonomia para os governadores e para o presidente da República na suas escolhas e nomeações.

O GT manteve o mecanismo básico de escolha que vigia desde o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, pelo qual o Conselho Universitário apresentava uma lista dos candidatos mais votados para reitor para que o presidente da República fizesse a sua escolha. As listas seriam elaboradas em reuniões conjuntas do Conselho Universitário com órgãos deliberativos da administração superior para atividades de ensino e pesquisa. Pelo texto do GT, os reitores e vice-reitores saíam de listas não mais de três, mas de nove nomes, cabendo sua nomeação ao presidente da República. Já os diretores e vice-diretores saíam de listas de seis nomes, ficando sua nomeação a cargo dos reitores das respectivas universidades (DAL RI, 1997).

Essa ampliação da pauta de escolha dos dirigentes, aumentando o número de nomes das listas para reitor e vice-reitor de universidade, diretor e vice-diretor de instituto, escola ou faculdade foi a maneira encontrada para viabilizar o encontro entre as orientações do governo e as de certas correntes existentes nas instituições oficiais de ensino, naquela conjuntura. O aumento do número de pessoas nas listas aumentava a probabilidade de que houvesse, em cada caso, pelo menos um candidato que correspondesse à expectativa do governo com respeito à ordem e à disciplina nas instituições de ensino superior.

No Congresso os artigos que tratavam dessa matéria foram objetos de várias emendas. Pelo menos duas delas estabeleciam que os dirigentes fossem escolhidos pelo Conselho Universitário, sem controle do governo. Porém, o relator apenas aceitou a emenda que reduzia o número

de nomes nas listas para reitor e vice-reitor de nove para seis, e outra que propunha que a nomeação dos dirigentes das universidades oficiais, sob regime de fundação, seria feita conforme seus próprios estatutos. A segunda emenda foi vetada pelo presidente da República que justificou o ato dizendo ser “natural a escolha de seus dirigentes pelo próprio Governo” (CUNHA, 1988, p. 285).

Florestan Fernandes (1975, p. 203), em texto produzido para comentar o trabalho do GT, afirma que

[...] entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos.⁴

Comparando-se o farto material que contestava a política educacional do governo com o das críticas diretas ao Relatório do GT e à Lei 5540, concluímos que diante do projeto pouco ou quase nada houve de contestação.

As dificuldades que grupos de professores jovens enfrentavam para alcançar qualquer mudança nas suas instituições constituem uma das justificativas para o apoio dado ao governo autoritário, em 1968, para implementar a reforma prevista pela Lei 5.540⁵, apesar de seu caráter impositivo e restritivo à autonomia universitária. Para Márcio Quintão (apud VEIGA, 1987, p. 36), a reforma de 1968 incorporava várias das demandas dos setores modernizadores universitários, como a extinção da cátedra, a

⁴ No entanto, é preciso observar que Fernandes (1975, p. 211-212) apoiava várias medidas propostas pelo GT, em especial a criação dos mecanismos de captação de recursos, a implantação do regime de dedicação exclusiva, a proibição de preponderância de professores classificados em determinado nível na composição dos colegiados superiores e a participação e representação estudantil nos órgãos colegiados.

⁵ Vários estudantes e professores participantes do processo de reestruturação da USP, em 1968, declararam “ter levado um susto” ou, então, que “reprimiram sua raiva” quando “sentiram” as propostas das paritárias (comissões) “incorporadas” na reestruturação da USP de 1969; no seu pensamento absorvidas pelo governo, nos níveis estaduais e federal (CUNHA, 1988, p. 166). Para Cunha (1988), a estrutura da universidade projetada era basicamente coincidente nos projetos governamentais e nos das comissões paritárias de professores e estudantes. Do lado governamental, pelo menos no plano federal, as linhas mestras daquela estrutura já vinham sendo definidas desde pelo menos duas décadas atrás. “O mais provável é que os membros das comissões paritárias tivessem ‘encampado’ as soluções governamentais, e não o contrário, desconhecendo a fonte do modelo modernizante de universidade, segundo os padrões vigentes nos EUA, hegemônicos na intelectualidade brasileira, a despeito de toda a oposição aos consultores norte-americanos (Atcon, MEC-USAID).” (CUNHA, 1988, p. 166).

integração do ensino e da pesquisa e a possibilidade de criação do espaço institucional para a pesquisa científica. Por esses motivos a reforma não encontrou reações contrárias entre certos setores progressistas de várias instituições.

Entretanto, a tendência burocratizante e autoritária, subjacente às políticas pós-64, rapidamente se fizeram sentir. Paralelamente à modernização foram criados os mecanismos que cada vez mais contrastavam com as próprias atividades e natureza da universidade, reduzindo a autonomia universitária à mera retórica por meio da imposição de estruturas de controle político-ideológico. Em suma, a lei n. 5540 extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, consolidou a estrutura departamental, decompôs o curso de graduação em ciclos, instituiu a periodicidade semestral e fixou a escolha de reitor e vice-reitor, mediante a apresentação de lista sêxtupla de nomes, elaborada por um colégio eleitoral especial, dentre outras mudanças operadas.

No que se refere ao ensino superior, mesmo considerando as legislações posteriores, as principais modificações introduzidas pela reforma efetuada pela lei 5540 em 1968, que alterou a organização e parte da estrutura político-acadêmico-administrativa, permanecem até os dias atuais.

2.1 POLÍTICA PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A criação da pós-graduação no Brasil data de 1966, tendo como marco principal o parecer do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 977/1965)⁶, denominado de *parecer Sucupira*. Em seu parecer, Newton Sucupira apresentou a justificativa para a criação da pós-graduação e um projeto inspirado no modelo americano, com escalões e hierarquias.

A pós-graduação também recebeu destaque nos Relatórios das comissões designadas para o estudo da reforma universitária de 1968. De acordo com o Relatório a proposta da Comissão Meira Mattos, a pós-graduação deveria ser destinada “aos alunos mais capacitados que desejem continuar os seus estudos” (RELATÓRIO MEIRA MATOS, 1969, p. 227). No relatório do GTRU figura que a instalação dos cursos de cur-

⁶ O primeiro curso criado foi o da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ta duração atenderia ao reclame do mercado de trabalho, e que o atendimento a esta reivindicação deveria ter a contrapartida da implantação dos cursos de pós-graduação para produzir o *know-how* necessário para o desenvolvimento do país (REFORMA, 1968, p. 137). Embora a pós-graduação constasse entre os dez pontos elencados no relatório do GT, no anteprojeto de lei (art. 16), este item apareceu brevemente. “O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização [...]”. Dessa forma, o anteprojeto e a lei posteriormente aprovada omitiram a forma de organização, a estrutura e o funcionamento da pós-graduação, o que indicava uma concepção específica de universidade. Para Cunha (1988, p. 252), esse fato provavelmente foi motivado pela presença de Sucupira no GT.

Embora defensor da autonomia universitária e da ligação entre ensino e pesquisa, esses conceitos defendidos por Sucupira estavam adaptados à sua ideia e projeto de universidade. Em texto publicado em 1968 comentando a reforma, Sucupira escreveu:

A universidade deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. A universidade por ser o lugar onde se elabora e transmite o conhecimento racional deve ser a mais racionalizada das instituições. (SUCUPIRA, 1968, p. 84).

Para ele, qualquer que fosse o ângulo da questão, racionalização, eficiência, eficácia e produtividade deveriam presidir a reforma universitária. De fato, todo o projeto da reforma universitária de 1968 estava impregnado pela ideia de racionalização, dela derivando as categorias tecnicistas empregadas.

O modelo implantado de pós-graduação pela ditadura, bem como a legislação que lhe deu suporte são outras políticas de continuidade que podemos observar nos dias atuais. Uma breve leitura dos documentos do Banco Mundial e de outras agências multilaterais, dos anos de 1990 e 2000, que trazem diretrizes para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como de documentos atuais das agências de fomento brasileiras, em especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) mostrará ao leitor as semelhanças com os documentos da reforma.

A Capes acabou de colocar no ar um novo sistema de gestão da pós-graduação. Em acordo com o projeto de universidade que vem sendo implantado e consolidado no Brasil desde o governo militar, o novo sistema foi convenientemente denominado de Plataforma Sucupira. Desde o início, a ditadura centralizou os organismos de organização e financiamento da pós-graduação na esfera estatal, e os leva sob absoluto controle.

3 MOVIMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DE 1970 E 1980 E A EDUCAÇÃO: RUPTURAS E CONTINUIDADES

A reação inicial da classe operária ao golpe militar foi débil. Os focos de resistência praticamente limitaram-se às movimentações dos trabalhadores de Contagem, em Minas Gerais, e de Osasco, em São Paulo.

Militantes de partidos de esquerda tentaram organizar a luta armada que não prosperou. A oposição franca continuou no movimento estudantil que e, em 1968, refletindo também a grande rebelião operário-estudantil da França, intensificou as manifestações e agitações a partir de abril. Em outubro do mesmo ano foi realizado clandestinamente o XXX Congresso da UNE, na cidade de Ibiúna, São Paulo. A polícia invadiu o local e prendeu mais de 700 pessoas, entre elas as principais lideranças do ME. Após a prisão de suas lideranças, a UNE se viu obrigada a *encolher* ainda mais e passou a realizar micro congressos regionais, ocorrendo, assim, um longo refluxo do ME.

Como vimos, em novembro do mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 5540 e, em dezembro, foi baixado o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que forneceu a cobertura paralegal para uma nova e tenebrosa fase da ditadura militar que se constituía desde abril de 1964.

Assim, durante anos, o movimento operário-popular (MOP), comprimido pela repressão da ditadura, desapareceu da cena pública e teve que se limitar à atuação nos interstícios da sociedade.

Em 1974, com o início da decadência do *milagre econômico* e com a crise econômica, a insatisfação popular começa a se manifestar, sobretudo

no pleito eleitoral ocorrido naquele ano. Em 1976, iniciam-se várias ações de protesto estudantil contra a ditadura e a intelectualidade fazia da SBPC e das universidades espaços de resistência ao governo militar. Mas foram as greves de 1978/79, contudo, que marcaram o início da construção do que veio a ser conhecido como movimento pela redemocratização e pela volta ao Estado de Direito.

Em 1978, quando a ditadura parecia deter o controle do MOP, um conflito iniciou-se a partir da paralisação de uma fábrica em São Bernardo do Campo. Após esse fato, outras agitações emergiram no ABC Paulista e, subsequentemente, disseminaram-se pelo país, atingiram outras categorias, como as dos funcionários públicos e bancários e, finalmente, impregnaram o segmento político e a sociedade civil com uma onda de manifestações operárias e populares que culminou com o fim da ditadura e a reinstalação da república democrática (SADER, 1988).

As primeiras greves das diversas categorias foram por melhorias salariais, mas na medida em que o movimento confrontou-se diretamente com a repressão, agregou um elemento político expresso na palavra de ordem *abaixo a ditadura*.

Após um refluxo do movimento no ano de 1980, o MOP adentra essa década realizando várias manifestações. A campanha que ganhou o nome de *Diretas Já*, deflagrada pelos partidos de oposição e por inúmeras entidades representativas dos trabalhadores e estudantes, refletia o anseio de mudanças da população brasileira.

Diretas urgente, pra reitor e presidente era a palavra de ordem gritada, nos anos 1983/84, em centenas de manifestações das comunidades universitárias, o que refletia bem o clima político que dominava as universidades e o país a exigirem democratização do estado e das estruturas de poder.

A Constituição Federal promulgada em 1988 (CF/88) foi o ato legal de maior estatura a sedimentar a flexão histórica realizada com a passagem da ditadura ao regime democrático.

No período anterior à legislação editada em 1988, observamos que a política educacional e as legislações não valorizaram os traços característicos da universidade, em especial a autonomia. Ao contrário, as leis

detalhistas controlaram e restringiram a ação das universidades, em especial no período entre 1964 e 1985.

As universidades públicas foram as instituições mais atingidas por essa política que, em última instância, as descaracterizou enquanto organizações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, transformando-as, muitas vezes, em repartições públicas centralizadas, extremamente dependentes do órgão governamental mantenedor e passíveis de intervenções administrativas e políticas. Essa política, como não poderia deixar de ser, refletiu-se no interior das instituições, chegando mesmo a favorecer a idéia de dependência em detrimento da idéia de autonomia.

Desse modo, os elementos mais importantes que a CF/88 apresentou para as universidades foram a autonomia, a democratização das estruturas de poder e certa descentralização.

O enunciado do art. 207 da CF/88 apresenta que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Em toda a Carta este é o único dispositivo a cuidar da questão universitária sob o ângulo da autonomia. Embora econômica quanto à matéria, do ponto de vista jurídico trata-se de uma norma completa, no sentido de que contém todos os elementos e requisitos necessários à sua incidência direta, e de eficácia plena, no sentido de que desde a sua edição produz, ou tem possibilidade de produzir, todos os efeitos essenciais relativamente aos interesses que regula.

Tendo por base a interpretação enunciada do art. 207 e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, podemos arriscar algumas conclusões. A primeira é que a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira é auto-aplicável⁷ porque se instala em um território que é o próprio da Universidade na tarefa de produzir, disseminar e estender o conhecimento. O contato com o conhecimento universal dá a senha da autonomia porque se reconhece, no conhecimento que busca a

⁷ - O Encontro Nacional de Dirigentes de Universidades Públicas, realizado em Belo Horizonte em dezembro de 1988, afirmou em seu documento final que “A autonomia universitária, garantida na Constituição, é auto aplicável e deve ser exercida de imediato.” Cf. ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS. *Documento final*. Belo Horizonte: UFMG, 1988. Mimeografado.

verdade, um modo superior de ver as coisas. Neste campo, pois, a universidade é autônoma e autogovernada.

A outra conclusão é que a Universidade, como lugar de autonomia, torna-se autônoma pela capacidade de expressar a universalidade, mesmo movendo-se em diferentes áreas, no campo nômade do particular. A conquista da autonomia se dá pela senha também de uma produção científica avaliada e reconhecida, aliada tanto à transmissão do já conhecido, como àquela decorrência destes conhecimentos estarem a serviço da sociedade.

Por fim, a grande marca do art. 207 é, sem dúvida, o reconhecimento de que a universidade pública não é um órgão público como os demais. A Constituição, ao incorporar o postulado da autonomia universitária, fixou não só a especificidade da instituição, como também o caráter peculiar de suas relações com o Estado. Ou seja, a universidade pública em face do Estado é ente de natureza pública, criada e garantida pelo Estado, detentora de autonomia com capacidade legislativa, o que lhe garante imunidade à legislação ordinária que não tenha natureza diretivo-basilar.

Apesar do art. 207 ser norma que se inclui na categoria das regulamentáveis “operante, porque íntegra e cheia quanto ao bem jurídico que agasalha” (RANIERI, 1994, p. 108) e comporte dados não constantes de seu enunciado; é também uma “abstração jurídica” que necessita de concretude. A situação peculiar das universidades estaduais paulistas (UEPs) é o melhor exemplo da eficácia plena e aplicabilidade imediata da norma do art. 207.

Em 1988, as UEPs deflagraram um amplo movimento que incorporou docentes, funcionários e alunos com o slogan *SOS Universidades*. Depois de mais de sessenta dias de greve por reivindicações salariais e em defesa do ensino público e gratuito, o governador do Estado decretou a autonomia de gestão administrativa e financeira das universidades estaduais. O Decreto nº 29.598, de 2 de fevereiro de 1989, que dispõe sobre providências visando à autonomia universitária, determina, em seu art. 1º, que “Os órgãos da Administração Centralizada do Estado adotarão procedimentos administrativos cabíveis para viabilizar a autonomia das Universidades do Estado de São Paulo [...]”. E, em seu art. 2º, que

A execução dos orçamentos das Universidades Estaduais Paulistas, no exercício de 1989, obedecerá aos valores fixados no orçamento geral do Estado, do corrente ano, e às demais normas e decretos orçamentários devendo as liberações mensais de recursos do Tesouro a essas entidades respeitar o percentual global de 8,4%, da arrecadação do ICMS - quota parte do Estado no mês de referência. (SÃO PAULO, DOE, 03.02.89, seção I, p. 1).⁸

O percentual da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), quota parte do Estado, destinado às universidades estaduais, foi acrescido de adicional de 0,6%, conforme art. 19, da Lei nº 7 465, de 01.08.91. Para o ano de 1993, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (Lei nº 7949, de 16.07.92), estabeleceu que as liberações mensais deveriam respeitar, no mínimo, o percentual global de 9% da arrecadação do ICMS, na forma da sistemática anterior, não se computando na apuração do percentual indicado as liberações do Tesouro originárias de repasses concedidos a projetos específicos das universidades (SÃO PAULO, DOE, 18.07.92). No ano de 1994, a Assembléia Legislativa aprovou a elevação do percentual para 9,57%.

A iniciativa paulista, sem dúvida, deu concretude a uma abstração jurídica, ao designar parcela do ICMS às universidades públicas, com reflexos diretos sobre a autonomia administrativa. Esse procedimento proporcionou às UEPs efetiva possibilidade de autogoverno. Ou seja, a autonomia trouxe um aspecto democrático que elevou a universidade a um novo patamar de qualidade, no que diz respeito a experiências de novos processos de gerenciamento econômico-financeiro e de autogestão.

⁸ “[...] a origem da decisão de alocar cerca de 10% do ICMS às universidades. Ela ocorreu há cerca de oito anos, no governo Quéricia, que aceitou a reivindicação dos reitores, em parte porque era uma decisão racional e em parte para transferir as reivindicações salariais dos funcionários e professores das universidades para os próprios reitores. Além da óbvia expediência política envolvida nessa decisão, ela começou a tornar real ‘a autonomia com responsabilidade’, que é o objetivo tradicional das boas universidades.” José Goldemberg, que foi reitor da USP e ministro da Educação, em As verbas para as universidades paulistas, *O Estado de S. Paulo*, 4 de junho de 1996, p. 2. Convém lembrar que a alocação de verbas próprias para as universidades é reivindicação antiga de parte do movimento universitário. Além disso, o decreto surge depois do movimento de 1988. “A autonomia da universidade crítica não poderia provir somente do autogoverno”. Sabiam os membros da Comissão Paritária (USP, 1968) que “[...] os recursos necessários à sua manutenção não poderiam ficar ao sabor dos interesses extra-universitários. Por isso, reivindicavam que a universidade recebesse diretamente do Estado, sem a ‘intervenção arbitrária de órgãos intermediários’, um percentual fixo da arrecadação total, cabendo-lhes decidir livremente sobre a aplicação desses recursos.” (CUNHA, 1988, p. 158).

Acreditamos que o aprofundamento desse processo seria possível, caso houvesse o envolvimento efetivo da comunidade universitária, especialmente das entidades organizativas dos três setores, nessa direção. A possibilidade de autogoverno das universidades prescrita inclusive na CF/88, resultado do movimento de democratização da década de 1980, constituiu-se em importante elemento de ruptura com as políticas anteriores, que, no entanto, entra em refluxo nos anos de 2000 em diante.

As políticas do neoliberalismo começaram a ser implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990. Porém, antes disso, em conúbio com o imperialismo, a ditadura militar antecipou no plano trabalhista, educacional e social algumas das políticas neoliberais.

As escolas privadas superiores receberam diversos tipos de incentivos públicos e tornaram-se amplamente majoritárias. Com a continuidade dessa política pelos governos posteriores, a relação praticamente se inverteu e hoje quase 80% do ensino superior é privado.

As redes de ensino primário e ginásial⁹ foram expandidas, porém, em condições que engendraram uma trajetória de descendência da qualidade do ensino público no país. Os proventos dos professores em geral foram erodidos. Desse modo, as escolas das redes públicas na atualidade apresentam inúmeros problemas, que vão desde a falta de infraestrutura aos baixíssimos salários dos professores.

Iniciou-se um processo de desestruturação das carreiras docentes e de rebaixamento das condições de trabalho. Instaurou-se a prática de contratações provisórias em tempo parcial obrigando os professores a lecionarem em mais de um estabelecimento, política que teve continuidade e hoje se encontra em seu ápice.

Nesse período, ainda, foram realizadas as primeiras experiências com novas tecnologias educacionais, como, por exemplo, o ensino programado, métodos de avaliação, entre outras, cujo objetivo último era o controle do *processo de trabalho pedagógico-didático* por parte do Estado ou empresariado. Essa política não apenas teve continuidade, mas se tornou diretriz nas legislações e nos Planos de Educação nacionais e estaduais.

⁹ A denominação atual para esses níveis é ensino fundamental ciclos I e II.

Em suma, teve início sob o regime militar o fenômeno que na atualidade, sob as políticas capitalistas neoliberais, denominamos de *precarização educacional e do mercado de trabalho docente*.

Segundo Vieitez e Dal Ri (2011), em decorrências dessas políticas, embora não sem dificuldades, os docentes começaram a reconhecer-se como trabalhadores, ou como sendo parte da classe trabalhadora¹⁰. A percepção de pertencimento à classe trabalhadora começou a manifestar-se objetivamente no fato de que a categoria docente foi criando seus sindicatos, ou seja, os professores passaram a se socorrer do tipo de organização que os operários de há muito utilizavam e que no longo tempo da história aparece como fenômeno indissociável da luta social.

Sob o efeito das mesmas políticas, o ME que já vinha se mobilizando nos anos anteriores, em 1979 deu início à reconstrução de suas entidades representativas solapadas pela ditadura, como a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes, entre outras.

Como observado, os atores da educação e suas organizações aderiram às bandeiras gerais de luta. Porém, apresentaram, também, reivindicações específicas sintetizadas nas reivindicações de aumento salarial e plano de carreira; ensino público, gratuito e de qualidade; e democratização da gestão escolar.

A reivindicação referente à gestão tomou duas formas. Na universidade a reivindicação era pela democratização dos órgãos colegiados e na educação básica pela gestão democrática na escola. A outra conquista do movimento (ruptura) da década de 1980 foi a democratização da estrutura de poder da universidade. As eleições para reitor e vice-reitor e demais cargos diretivos da universidade passaram a ser diretas e paritárias em várias instituições. A representação discente e de técnicos administrativos não apenas passaram a ser obrigatórias em todos os órgãos colegiados, como o percentual de participação teve um significativo aumento. Contudo, após a década de 1990, sobretudo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, essas políticas entram retrocesso.

¹⁰ No passado o termo *trabalhador* ou *trabalhadores* era usualmente utilizado para designar os segmentos mais simples da classe trabalhadora assalariada, isto é, os operários, trabalhadores rurais e dos serviços. Esta visão, compartilhada pelo operariado e estratos médios assalariados, não foi totalmente superada até o presente.

SITUAÇÃO ATUAL DA UNIVERSIDADE, A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DA CARREIRA DOCENTE: UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

As forças mobilizadas na década de 1980 não conseguiram cessar e nem inverter o avanço das políticas neoliberais implementadas pelos sucessivos governos. O resultado possível de ser observado é que o neoliberalismo está amplificando e aprofundando as políticas de precarização que tiveram início com o regime da ditadura militar.

A conjuntura atual apresenta algumas características que foram sendo construídas ao longo do tempo desde a ditadura, das quais citamos as principais.

Ocorreu a precarização do mercado de trabalho docente que trouxe um retrocesso nas condições de vida e trabalho, bem como a perda de direitos legais dos professores. Os salários foram e continuam a ser erodidos. Os benefícios tradicionais que constavam no serviço público, como quinquênios, sexta parte, ano sabático, dentre outros, foram estigmatizados como *coisas de marajás* e subtraídos. A lei que propiciava relativa estabilidade no emprego ao servidor público foi modificada e introduziu-se o direito à demissão, em nome da racionalidade e flexibilidade das relações de trabalho.

Ainda sob os governos de Fernando Henrique e Lula da Silva, e dando continuidade às políticas da ditadura, a *contrarreforma* da previdência acabou com a aposentadoria integral e proporcional às contribuições realizadas durante a vida ativa dos trabalhadores, fixando para os servidores públicos um teto fixo e ainda sujeito à degradação pela inflação não reposta.

A extinção praticamente consumada do que classicamente se conhecia como *liberdade de cátedra* constitui uma das dimensões de maior impacto das políticas capitalistas de precarização, tanto para o mercado de trabalho docente, quanto para a educação escolar como atividade.

Segundo Vieitez e Dal Ri (2011), a liberdade de cátedra é um conceito que exprimi o controle relativo, porém bastante significativo, que o docente pode ter sobre seu processo de trabalho, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa liberdade na educação básica praticamente sumiu com a utilização de vários mecanismos, e na universidade o controle exercido sobre o trabalho docente, com processos de avaliação, regulação dos

temas que podem ou não podem obter financiamento, com a instauração do produtivismo etc., vem limitando cada vez a autonomia do professor.

A implantação na administração das universidades da lógica empresarial com destaque para as categorias da racionalização, eficácia e eficiência significaram corte nos quadros de pessoal, aumento dos professores substitutos, precarização do trabalho, diminuição dos salários, aumento da produtividade, centralização do poder nos executivos (no gestor forte) e direcionamento das pesquisas para o mercado. Ocorreu a mercantilização da educação em vários sentidos. Houve uma total modificação na definição e entendimento que se tem hoje do significado de produção de conhecimento. Se até a década de 1950 e início de 1960 ainda vigorava na universidade a produção da ciência e da cultura, e o tempo era o necessário para se realizar uma pesquisa com qualidade, discutindo os clássicos, e a formação era consistente; hoje a produção de conhecimento é pragmática e utilitarista, com aplicação imediata de acordo com as demandas do mercado, e o tempo passou a ser contado em pontos nos currículos e em dinheiro.

Esses inúmeros fatores vêm precarizando a saúde dos trabalhadores da universidade, que vivem hoje em constante estresse, pressão e ameaças, sem vida própria, social ou familiar.

A situação a que chegamos decorreu de um processo, não tão longo assim, que se iniciou a partir da ditadura.

Em síntese, com as sucessivas políticas governamentais as universidades estão sendo transformadas em organizações sociais competitivas e inseridas no mercado, concluindo, dessa forma, o Plano Diretor da Reforma de Estado, iniciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Além de uma razão econômica concreta, as reformas educacionais e os projetos que gravitam em torno delas atendem, também, a imperativos políticos no complexo terreno das ideologias. Em um contexto com alto nível de desemprego, notadamente entre os jovens, e de impossibilidade de aplicação de políticas que levem à reversão desse quadro, a transformação das instituições de ensino em depositárias das esperanças de inserção social dos setores da juventude está sendo largamente utilizada pelos governos neoliberais como um instrumento de governabilidade.

Dessa forma, concluímos que as políticas educacionais vigentes para o ensino superior são, de fato, continuidade ou mais um episódio da contrarreforma de modernização conservadora e elitista encetada pela ditadura militar-burguesa de 1964, e isto ocorre sem prejuízos aos aportes específicos introduzidos pelas políticas neoliberais.

No entanto, é necessário destacar, também, que os movimentos de resistência à consolidação desse projeto de universidade seguem ocorrendo. No dia 27 de maio de 2014, as UEPs deflagraram um amplo movimento de greve, envolvendo os três segmentos, por aumento salarial, em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, e pela democratização da universidade. O movimento ainda não foi encerrado e não podemos comentar os seus resultados. Mas, certamente, o refrão do movimento é adequado à situação: a luta continua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial*, p. 5800, 15 abr. 1931.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024/61*. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

CUNHA, L. A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DAL RI, N. M. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Apresentação da reforma universitária ao colendo conselho universitário pelo Diretório Central dos Estudantes de São Paulo*. São Paulo: DCE, 1962.

ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS. *Documento final*. Belo Horizonte: UFMG, 1988. Mimeografado.

FERNANDES, F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

GOLDEMBERG, J. As verbas para as universidades paulistas. *O Estado de S. Paulo*, p. 2, 4 jun. 1996.

RANIERI, N. *Autonomia universitária*. São Paulo: EDUSP, 1994.

REFORMA universitária: relatório do Grupo de Trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.

RELATÓRIO Meira Matos. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto n. 29.598, 2 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, p. 1, 3 fev.1989. Seção I.

_____. Lei n. 7 949, 16 de julho de 1992. Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 18 jul. 1992.

_____. Lei de 30 abril de 1996. Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 maio 1996. Poder Executivo.

SUCUPIRA, N. Definição dos Cursos de Pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 67-86, dez. 1965. (Parecer CFE 977/1965).

_____. A reestruturação das universidades federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 83-95, jul./ set. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VEIGA, L. Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no Brasil (1954 - 1964). *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano IV, n. 11, p. 25-71, jan. 1987.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOSO, M. J. P. B. *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. São Luís: Ed. da UFMA, 2011. cap. 6, p. 133-167.