



**CADERNOS
DE
PESQUISA**



**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REFORMA
UNIVERSITÁRIA DE 1968: PEDAGOGIA TECNICISTA E
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

**EDUCATIONAL POLICIES IN THE 1968 UNIVERSITY
REFORM: TECHNICIST PEDAGOGY AND HIGHER
EDUCATION IN BRAZIL**

**LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA REFORMA
UNIVERSITARIA DE 1968: LA PEDAGOGÍA TECNICISTA Y LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL**

Alcides Mariano Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2269-7983>

José Lucas Pedreira Bueno

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8151-0912>

Francisco Thiago Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6998-2757>

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar historicamente a implementação das Políticas Educacionais do Ensino Superior a partir do golpe que introduziu a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Procura-se caracterizar a crise do Ensino Superior no país, os Acordos MEC-USAID e a posterior efetivação da Reforma Universitária de 1968, baseada na pedagogia tecnicista, fortemente influenciada pela “Teoria do Capital Humano”. O trabalho se ancora em autores que vivenciaram o processo *pari passu*, isto é, Romanelli (1999) e, contemporâneos: Saviani (2021; 2020; 2018; 2014); Fausto (2019); Goodson (2018; 2007); Fonseca (2013; 2010); Colares e Colares (2003); Shiroma, Morais e Evangelista (2007). Utilizamos fontes primárias, documentos oficiais de legislação educacional e bibliográficas. Os resultados preliminares enfatizam que a relação entre economia, técnica e educação nos legou um Ensino Superior que perdeu a especificidade essencial, contribuindo para aumentar a descontinuidade, a heterogeneidade e a fragmentação educativa, ampliando, assim, o fosso que separa a realidade concreta da teoria e inviabilizando o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Superior. Reforma Universitária. Pedagogia Tecnicista.

Abstract: The objective of this study is to historically analyze the implementation of the Educational Policies of Higher Education since the coup that introduced the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985). It seeks to characterize the crisis of Higher Education in the country, the MEC-USAID Agreements and the subsequent implementation of the University Reform of 1968, based on the technicist pedagogy, strongly influenced by

the “Theory of Human Capital”. The work is anchored in authors who experienced the process *pari passu*: Romanelli (1999) and, contemporaries: Saviani (2021; 2020; 2018; 2014); Fausto (2019); Goodson (2018; 2007); Fonseca (2013; 2010); Colares and Colares (2003); Shiroma, Morais and Evangelista (2007). We used primary sources, official documents of educational legislation and bibliography. The preliminary results emphasize that the relationship between economy, technique and education bequeathed us a Higher Education, which lost its essential specificity, contributing to increase discontinuity, heterogeneity and educational fragmentation, which widens the gap, which separates the concrete reality from the theoretical one, making the pedagogical work unfeasible.

Keywords: Educational Policies. Higher Education. University Reform. Technician Pedagogy.

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar históricamente la implementación de las Políticas Educativas de la Educación Superior a partir del golpe que instauró la Dictadura **cívico-militar** en Brasil (1964-1985). Busca caracterizar la crisis de la Educación Superior en el país, los Acuerdos MEC-USAID y la posterior implementación de la Reforma Universitaria de 1968, basada en la pedagogía tecnicista, fuertemente influenciada por la “Teoría del Capital Humano”. El trabajo se ancla en autores que vivieron el proceso *pari passu*: Romanelli (1999) y, contemporáneos: Saviani (2021; 2020; 2018; 2014); Fausto (2019); Goodson (2018; 2007); Fonseca (2013; 2010); Colares e Colares (2003); Shiroma, Morais e Evangelista (2007). Se utilizaron fuentes primarias, documentos oficiales de legislación educativa y bibliográficas. Los resultados preliminares destacan que la relación entre economía, técnica y educación nos legó una Educación Superior, que perdió la especificidad esencial, contribuyendo a aumentar la discontinuidad, la heterogeneidad y la fragmentación educativa, que amplía la brecha, que separa la realidad concreta de la teórica, haciendo inviable el trabajo pedagógico.

Palabras clave: Políticas de educación. La educación superior. Reforma universitaria. Pedagogía **técnica**.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar historicamente a implementação das Políticas Educacionais do Ensino Superior a partir do golpe que introduziu a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Procura-se caracterizar a crise do Ensino Superior no país, os Acordos MEC-USAID e a posterior efetivação da Reforma Universitária de 1968, baseada na pedagogia tecnicista, fortemente influenciada pela “Teoria do Capital Humano”. Para Shiroma, Morais e Evangelista (2007), Política Educacional é um conjunto de atividades que, de forma direta ou indireta, são atribuídas ao Estado ou dele advém, exercendo o poder de legislar, ordenar, intervir, planejar e atuar na Educação e seu sistema. Portanto, as políticas públicas em Educação é questão estratégica do Estado, exercendo, assim, os interesses políticos e econômicos, para assegurar os mecanismos de controle social. Deste modo, compreender os significados de uma política pública, como a educacional, requer refletir nas entrelinhas qual o projeto que o Estado busca implementar em determinado contexto histórico.

Conseqüentemente, ao lado dos interesses estratégicos do Estado, as políticas educacionais resultam de conflitos, pressões e lutas dos grupos sociais envolvidos. Elas representam movimentos contraditórios de conflitos sociais entre os atores envolvidos. Exemplo claro são as lutas entre os profissionais da educação e o Estado ao longo da história, levando a retrocessos ou avanços na implementação de mudanças. Historicamente, a educação

define e redefine-se como inovação ou reprodução das relações de produção, da vida e do trabalho (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007).

Assim, acreditamos que a construção histórica das políticas educacionais é permeada de contradições, conflitos, interesses políticos, econômicos e controle social, avançando ou retrocedendo por meio de lutas entre os profissionais da educação e o Estado, em cada contexto histórico. Mediante ao exposto, levantamos a seguinte indagação: em que medida a Reforma Universitária de 1968 contribuiu para a penetração da pedagogia tecnicista nas Políticas Educacionais do Ensino Superior do Brasil?

Para refletir sobre o problema levantado, empregamos como procedimento metodológico a investigação documental e bibliográfica. O presente trabalho se ancora em autores que vivenciaram o processo *pari passu*, quais sejam, Romanelli (1999) e pesquisadores contemporâneos: Saviani (2021; 2020; 2018; 2014); Colares e Colares (2003); Shiroma, Morais e Evangelista (2007); Goodson (2018; 2007); Fonseca (2013; 2010).

Em primeiro lugar, procuramos caracterizar a crise do Ensino Superior (1964-1968) e as primeiras medidas tomadas pelo Estado. Na sequência, discorremos sobre a parceria Brasil e Estados Unidos por meio dos Acordos MEC-USAID e a influência externa na educação do país. Posteriormente, debatemos acerca da organização da Comissão Meira Matos (CMM) e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Ao final, tecemos algumas considerações sobre a implementação da Reforma Universitária de 1968 consolidada pela Lei nº 5540/68 e sua concepção tecnicista de Ensino Superior.

A CRISE NO ENSINO SUPERIOR (1964-1968): CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A partir de 1964, as demandas por vagas no Ensino Superior cresceram, ultrapassando o número de oportunidades até então já ofertadas nas universidades. Este descompasso gerou a chamada “Crise Educacional de 1964 a 1968”. O contexto político-econômico exigia da elite em ascensão um maior grau de escolaridade, passando a procurar com intensidade vagas nos cursos universitários, gerando a crise (ROMANELLI, 1999).

Assim, nos primeiros anos de ditadura civil-militar, o Estado tomou medidas para solucionar a instabilidade que ocorria no Ensino Superior. Para Romanelli (1999), esta crise está relacionada a dois aspectos principais: incapacidade do sistema educacional de oferecer recursos humanos à expansão do Ensino Superior promovida pelo regime, e pressão social por demanda de vagas, especificamente da classe média que buscava, por meio da continuidade nos estudos, ascensão social e garantia da manutenção do *status quo*.

Em 1966, o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro, determinou mudanças na organização do Ensino Superior, visando racionalizá-lo, tornando-o mais produtivo para combater a “crise educacional de 1964 a 1968”, com o mínimo de recursos (ROMANELLI, 1999).

Art. 2º Na organização das universidades federais observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

I - Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo- de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.

III - O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da universidade.

IV - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto- de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da Universidade.

Parágrafo único. Os órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa terão atribuições deliberativas e serão constituídos de forma que neles se representem os vários setores de estudos básicos e de formação profissional (BRASIL, 1966, Art. 2).

Assim, foi notória a atuação de “supervisores do ensino e da pesquisa”, agindo e fiscalizando as ações dentro das universidades. Diante desse fato, foi estabelecido um “[...] órgão centralizador de deliberações superiores que traça as normas para as atividades didáticas e de pesquisa, em todas as escolas”(ROMANELLI, 1999, p. 217).

Por conseguinte, a reestruturação do Ensino Superior pelo Estado foi seguindo suas metas, com o estabelecimento, em 1967, do Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro, que determinou a criação dos chamados departamentos, agregando disciplinas afins.

Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no parágrafo único do art. 3º e no caput do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 3º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações.

§ 4º A chefia do Departamento caberá a professor catedrático, a professor titular ou a pesquisador-chefe, na forma do Estatuto ou Regimento, ficando revogado em sua parte final o art. 48 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1966 (BRASIL, 1967, Art. 2).

Na análise de Romanelli (1999, p. 217), “[...] concentravam-se, com isso, o ensino e a pesquisa de uma mesma área em departamentos, o que deu grande economia à utiliza-

ção de recursos”. Percebemos que os Decretos-Lei 53 e 252 faziam parte da tática governamental de racionalização do Ensino Superior, predominando a ideia de uma organização eficiente, diminuindo os custos e maximizando a produtividade universitária. Decorrente dessas medidas, os ideais foram aplicados nos três primeiros anos da Ditadura civil-militar, atrelando os objetivos educacionais ao mercado econômico capitalista.

Por sua vez, a Constituição Federal (CF) de 1967 não especifica a obrigatoriedade do Estado na oferta e financiamento do Ensino Superior.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1967, Art. 168).

Como podemos notar, a Constituição de 1967 não vinculou a correta porcentagem de verbas que deveriam ser aplicadas ao ensino, demonstrando a “desobrigação” do Estado no investimento no setor educacional e sua tendência em delegar esta responsabilidade à iniciativa privada. Deste modo, levantamos a seguinte provocação: poderia ter sido diferente? Não seria a Constituição de 1967 a expressão dos interesses dominantes? Baseados em estudiosos da área e em outros documentos analisados, acreditamos que sim.

Diretamente ligado a esta questão, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)¹, criado a partir da iniciativa privada em 1961, teve papel decisivo na reorganização do Ensino Su-

1 O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi fundado em 29 de novembro de 1961 pelos burgueses Augusto Trajano de Azevedo Antunes e Antônio Gallotti. Atuou ativamente na articulação política (da qual o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) também participou) que derrubou o Governo Goulart no Golpe Civil-militar de 1964.

perior. Para Carvalho (2021), Saviani (2014), Shiroma, Morais e Evangelista (2007), o IPES foi um reduto ideológico no contexto da articulação do golpe, incentivando no mesmo ano vários eventos em colaboração com a PUC-RJ, objetivando reformar o sistema educacional do país. Assim, podemos notar a articulação das elites civis em colaborar com o regime militar recém implantado, buscando resguardar os interesses econômicos por meio de reformas no Ensino Superior.

Romanelli (1999) discute como progressivamente o mercado econômico e consequentemente as profissões que surgiram no Brasil exigiram maior número de mão de obra qualificada, para suprir as demandas das empresas internas e externas instaladas no país.

Além disso, é preciso não esquecer que este foi o período da instalação de grandes firmas multinacionais, as quais, por si sós, possibilitaram a criação de uma infinidade de outras firmas menores, além de um esquema burocrático, que exige uma extensa gama de serviços. [...] o Estado, como propulsor da expansão econômica, mantém vários mecanismos concentradores de capital e órgão de planejamento e administração, além das suas próprias empresas. A necessidade da criação de infraestrutura de comunicações, transporte e energia já é o suficiente para formar uma fonte de empregos que exigem os mais diversos níveis de habilitação (ROMANELLI, 1999, p. 205).

Como podemos notar, a política do regime militar baseada no desenvolvimento econômico capitalista “associado-dependente”² passou a exigir nos vários setores produtivos demanda de recursos humanos como mão de obra qualificada, que somente seria preenchida por meio de investimentos no setor educacional. Foi neste contexto que o Estado percebeu a necessidade de reformar a estrutura da educação brasileira, sobretudo do Ensino Superior (ROMANELLI, 1999; SILVA; 2016).

A partir desta constatação, os técnico-burocratas vão procurar soluções rápidas e eficientes para solucionar a crise do Ensino Superior (1964-1968).

Com efeito, o regime procurou, por meio de uma série de estudos e interferência dos Estados Unidos, estabelecer, considerando os acordos MEC/USAID e os diagnósticos da Comissão Meira Matos (CMM) e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), medidas para sanar a crise educacional instaurada. Entendemos que não se tratava de ajuda, mas de uma forma de interferência dos interesses dos EUA, com o apoio dos governos militares e das classes sociais mais ricas brasileiras.

Veremos a seguir, como o Estado articulou ao longo dos anos 1964 a 1968 as políticas ao Ensino Superior que culminaram na Reforma Universitária de 1968.

2 Modelo de desenvolvimento econômico industrial por meio da integração centro-periferia na qual os interesses econômicos externos dos países desenvolvidos sobrepõem-se aos interesses dos países em desenvolvimento, caracterizando subordinação e dependência dos últimos aos primeiros. Adotamos a interpretação crítica deste modelo (corrente marxista) no qual os principais expoentes, segundo Moraes e Almeida (2021), são: “André Gunder Frank, Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Franz Hinkelammert, Armand Mattelart, Orlando Caputo, Roberto Pizarro, Florestan Fernandes, Carlos Eduardo Martins, Jaime Osorio, Adrián Sotelo Valencia, Marcelo Carcanholo, Nildo Ouriques e Fernanda Beigel”.

OS ACORDOS EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS: AS INTERFERÊNCIAS CURRICULARES EXTERNAS

No decorrer das décadas de 1960 e 1970, a escolarização norte-americana passava por transformações estruturais. Para Goodson (2018), foram transformações orientadas e organizadas segundo a ideologia tecnocrática, uma transposição das práticas produtivas tayloristas de racionalização, eficiência e produtividade para o setor educacional. Os teóricos econômicos e educacionais do governo norte-americano acreditavam que a associação da Teoria do Capital Humano às práticas racionalizadas do setor produtivo poderiam trazer benefícios fecundos que os Estados Unidos necessitavam naquele momento. Assim, o governo estadunidense autorizou reformas técnicas no currículo do sistema educacional, tendo em vista a performance produtiva e tecnológica.

Acrescentando-se a isso, as reformas estabelecidas no currículo do sistema de ensino estadunidense foram tomadas como “receitas” a serem seguidas pelos países periféricos da América-Latina. Os estudos de Goodson (2018) apontam que, a partir de 1960, os países do Ocidente, sobretudo do continente americano, passaram por um “boom” reformista, sob a liderança dos Estados Unidos. O autor salienta que foram surgindo ofertas de teorias curriculares baseadas nos princípios tecnicista do taylorismo nos países latino-americanos, sob a supervisão de técnicos americanos (GOODSON, 2018). Por sua vez, o Brasil se insere neste contexto, adotando mudanças substanciais em seu sistema de ensino, a partir do modelo externo norte-americano de teoria curricular em suas prescrições, como veremos adiante.

Conseqüentemente, as reformas educacionais dirigidas pela Ditadura civil-militar foram fortemente influenciadas por modelos externos de planejamento, estruturação e implementação, especialmente das agências norte-americanas. Como afirma Saviani (2021), Shiroma, Morais e Evangelista (2007), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, (USAID), colaborou diretamente com o IPES no desenho estrutural da Reforma Universitária de 1968 no âmbito financeiro, no planejamento e na execução.

Assim, podemos afirmar que a reforma do Ensino Superior foi fortemente influenciada por uma via de mão dupla: a) mudanças externas tendo como modelo a educação dos Estados Unidos; e b) apoio da elite empresarial nacional. Deste modo, ambos objetivavam colocar em prática os planos do Estado de estabelecer um sistema educacional voltado à política de desenvolvimento econômico “associado-dependente”.

Decorrente disso, a parceria reformista entre Brasil e Estados Unidos foi concretizada a partir da assinatura de contratos de cooperação entre os países, denominados Acordos MEC-USAID. Conforme salientam Saviani (2021) e Arapiraca (1979), estes acordos começaram a ser assinados em 1965, segundo ano da Ditadura civil-militar, no governo de Castelo Branco.

Contudo, transferir modelos curriculares dos países desenvolvidos para outros contextos, outras realidades, em outros países, é uma implementação contraprodutiva. Para Goodson (2007), adotar reformas padronizadas de países com outras realidades socio-e-

educacionais é se deter a um “instrumento obtuso”. Por outro lado, os convênios entre os governos dos Estados Unidos e do Brasil, por meio dos acordos MEC-USAID, embrionaram as discussões da Reforma Universitária, sob influência de técnicos brasileiros e norte-americanos, o que veremos adiante.

Colares e Colares (2003), Shiroma, Morais e Evangelista (2007) analisam que as questões educacionais foram submetidas às observações e análises de consultores estrangeiros, que passaram a interferir diretamente nos rumos a serem tomados pela Reforma Universitária durante os primeiros anos da Ditadura civil-militar. Aliado aos consultores norte-americanos, o Estado selecionou um grupo seletivo de tecnocratas brasileiros e de confiança do regime para compor a chamada “Comissão Meira Mattos”. Assim, por meio de influências internas e externas, as reformas foram sendo elaboradas para posteriormente serem sancionadas pela ditadura (COLARES; COLARES, 2003).

Colares e Colares (2003) exemplificam o processo de cooperação curricular entre Brasil e Estados Unidos.

A cooperação de órgãos multilaterais (como o BIRD e o BID) à educação brasileira deu sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século. [...] As influências externas no tocante à educação, principalmente oriundas dos Estados Unidos, foram intensificadas no período pós-guerra, com a onda anticomunista, através da Aliança Para o Progresso, da USAID e de outras agências e programas (COLARES; COLARES, 2003, p. 37).

Também descrito por Arapiraca (1979) e Romanelli (1999) as tentativas do Estado de sanar a crise educacional, sobretudo no Ensino Superior, foi a justificativa para a assinatura dos convênios entre a Agency for International Development (AID) com o MEC.

Romanelli (1999) mapeia o processo de interferência externa, a partir da crise educacional brasileira após o golpe da Ditadura civil-militar.

Quanto ao desenvolvimento e à expansão do ensino, parece-nos que a ajuda internacional só interfere quando o contexto interno apresenta certas condições básicas, como a expansão da demanda social de educação, que nem sempre encontra, no sistema vigente, elasticidade de oferta de oportunidades educacionais. Mas não é apenas isso que condiciona a interferência da ajuda. A estrutura social e política de dominação pode utilizar-se da seletividade do ensino como instrumento de manutenção do status quo. Também o tipo de modelo econômico pode lucrar com a permanência de mão-de-obra de baixo nível para cuja manutenção contribui a falta de uma escolarização mais extensa (ROMANELLI, 1999, p. 203).

Ao analisar minuciosamente a documentação dos acordos MEC-USAID, Arapiraca (1979) expressa a dimensão ideológica destes acordos, expondo que:

A documentação disponível expressa claramente a tentativa político-ideológica por parte da USAID de manipular o aparelho escolar brasileiro para legitimar um processo de modernização da sociedade, a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neocapitalismo norte-americano no continente (ARAPIRACA, 1979, p. 171).

O Quadro 1, a seguir, apresenta sinteticamente os objetivos práticos da AID na organização da reforma do sistema educacional brasileiro na década de 1960, em pleno regime militar.

Quadro 1: Objetivos da AID na reformulação do sistema educacional brasileiro

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. Atuar sobre o processo escolar no microssistema, “o sentido” e “melhorar” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, para conseguir delas uma função eficaz para o desenvolvimento;
4. Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da informação nos domínios da educação extraescolar;
5. Reforçar o Ensino Superior, com vista ao desenvolvimento nacional.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Romanelli (1999, p. 210).

Como podemos perceber no quadro acima, a AID, por meio dos Acordos MEC-USAID, atuou na assistência financeira e assessoria técnica para estabelecer no Brasil o modelo norte-americano tecnicista de reforma educacional. Este modelo é baseado nos princípios econômicos tayloristas de racionalização, de eficiência e de produtividade. O Estado brasileiro e os técnicos estrangeiros acreditavam fielmente que o desenvolvimento do país só era possível por meio da transposição dos princípios econômicos ao sistema educacional, principalmente o Ensino Superior (ROMANELLI, 1999; ARAPIRACA, 1979).

Mediante ao exposto, o quadro, a seguir, indica como os acordos MEC-USAID atingiram o sistema educacional brasileiro.

Quadro 2: Acordos MEC-USAID e suas influências no sistema de ensino.

Níveis	Primário, médio e superior.
Ramos	Acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro)
Funcionamento	1. Reestruturação administrativa; 2. Planejamento; 3. Treinamento de pessoal docente e técnico.
Controle	Administração ao conteúdo geral do ensino por meio do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, a partir de Romanelli (1999, p. 213).

Analisando o Quadro 2, podemos notar como o modelo externo de educação estruturou “as vigas mestras” da reforma educacional brasileira, por meio dos Acordos MEC-USAID. Relacionando o posicionamento dos Estados Unidos ao capitalismo internacional, principalmente na América-Latina, Arapiraca (1979), Romanelli (1999), Shiroma, Morais e Evangelista (2007) nos indicam que a conjuntura histórica do governo americano procurou assegurar seus interesses econômicos nos países periféricos do continente, deixando tentáculos nos setores vitais de cada país, principalmente na educação, no contexto marcado pela Guerra fria (1945-1991).

Assim, dar continuidade à política econômica de desenvolvimento “associado-dependente” era um ato que perpassava pelo controle educacional em conjunto com os aliados militares. Além disso, a USAID seguiu as diretrizes gerais de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação no Brasil que “como já foi demonstrado anteriormente, resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário”(ROMANELLI, 1999, p. 215).

Neste mesmo sentido, vamos analisar a seguir os projetos que antecederam a estrutura da Reforma Universitária.

COMISSÃO MEIRA MATOS (CMM) E O GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (GTRU)

O documento que antecede a Reforma Universitária de 1968 é o Relatório Meira Matos de 1967, que recebeu este nome em homenagem ao presidente da comissão de análise, Meira Matos. De acordo com Romanelli (1999), o relatório foi fruto de três meses de estudo sobre a estrutura do Ensino Superior, dos representantes do magistério universitário, bem como dos estudantes, autorizados pelos militares. O documento final apresenta sugestões para associar o Ensino Superior brasileiro aos objetivos racionais e técnicos do mercado capitalista, pela lógica da “produtividade e eficiência” do sistema educacional norte-americano. Assim, as observações levantadas pela comissão do relatório tiveram, no ano seguinte, importante influência na construção da política educacional, a partir da Reforma Universitária.

Romanelli (1999) analisa a similaridade entre a Comissão Meira Matos (CMM) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) quanto aos objetivos de ambos os estudos:

Dando continuidade aos estudos sobre a realidade educacional, foi criado também o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), ao qual o governo atribuiu a missão de estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. [...] A mesma preocupação dominante do Relatório Meira Matos faz-se notar no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária(ROMANELLI, 1999, p. 222).

Como podemos notar, há semelhança entre os dois relatórios, objetivando criar condições de sair da “Crise Educacional” que o país passava entre os anos 1964 e 1968. Como interpreta Romanelli (1999), a racionalidade do ensino universitário buscava alinhá-lo aos objetivos do sistema econômico capitalista, aumentando a produtividade técnica e científica que o mercado exigia para o desenvolvimento e expansão industrial. Logo, a definição da política educacional perpassava a reestruturação do sistema educacional superior. “Segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último” (ROMANELLI, 1999, p. 223).

O quadro, a seguir, de Romanelli (1999) apresenta os objetivos delineados pelo Relatório Meira Matos (RMM) e a relação com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Quadro 3: Objetivos a serem implementados na Reforma Universitária

Objetivos delineados por meio do Relatório Meira Matos (RMM) e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).	Conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental, de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos;
	Elevar a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-se a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento;
	A universidade deva constituir um centro de investigação científica e tecnológica em condições de assumir a autonomia da expansão da indústria brasileira;
	A Reforma visa sanar as defasagens do Ensino Superior;
	Reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas;
	Busca-se adequar o modelo de educação ao modelo econômico;
	Organizar o Ensino Superior com base em na política de desenvolvimento econômico.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Saviani (2020) e Romanelli (1999, p. 222-223).

O RMM, bem como o GTRU, exerceu uma ascendência nos rumos tomados pelo Estado na Reforma Universitária de 1968. Nas palavras de Romanelli (1999, p. 266), “[...] a influência que o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, aliado ao Relatório Meira Matos, teve para a adoção da política educacional foi ampla e profunda”. Neste sentido, o Estado brasileiro organizou, assim, o Ensino Superior em consonância com sua ideologia, baseada no desenvolvimento econômico “associado-dependente”. Portanto, reafirmamos, o Ensino Superior foi estruturado para atender às demandas do setor produtivo

que, no contexto da reforma, estava em ascensão, pois os investidores externos e internos exigiam a adequação técnico-profissional.

Nesta lógica de alinhar o Ensino Superior aos objetivos econômicos liberais e desenvolvimentistas do país, o Decreto-Lei nº 63341, de 01 de outubro de 1968, apressou este processo, estabelecendo critérios para a expansão do Ensino Superior.

Art. 1º. No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos isolados de Ensino Superior, bem como de financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, observar-se-ão, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente -estabelecidos:

- I - Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido;
- II - Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais exista déficit;
- III - Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira, deverá o Conselho Federal de Educação, para esse efeito, ser assessorado por Comissões de Especialista e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda;
- IV - Ao estudar-se a concessão de financiamento para programas de expansão:
 - a) adotar-se-á orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamentos, no sentido de evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem suntuosidade;
 - b) examinar-se-á se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada;
 - c) levar-se-á em conta o esforço realizado pela Universidade ou estabelecimento isolado, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa, adequar sua estrutura às diretrizes da Reforma Universitária e da Reforma Administrativa, e fortalecer suas unidades de planejamento, orçamento, execução financeira e auditoria interna (BRASIL, 1968, Art. 1).

Por meio deste decreto, o Estado acelerou a implantação da Reforma Universitária, estabelecendo que a expansão do Ensino Superior somente pudesse ocorrer nas áreas em que as demandas industriais exigiam. A formação superior em áreas ditas “saturadas” deveria ser evitada porque a formação profissional deveria ser estimulada nas carreiras que houvesse déficit de mão de obra. Em suma, o sistema superior de educação foi o instrumento para alcançar os objetivos amplos de fornecimento de mão de obra aos setores em ascensão econômica, por meio de investimentos externos e internos do capital.

Além disso, precedendo a Reforma Universitária de 1968, o governo federal criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Lei nº 5537, de 21 de novembro de 1968.

Art. 1º É criado, com personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 2º O INDEP tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação.

§ 1º O regulamento do INDEP, a ser expedido por decreto do Poder Executivo, disciplinará o financiamento dos projetos e programas e o mecanismo de restituição dos recursos aplicados.

§ 2º Será concedida preferência, nos financiamentos, àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1968, Art. 1 e 2).

Este fundo foi criado para prover condições racionais de financiamento educacional, a partir da captação de recursos a serem aplicados ao financiamento de pesquisas em todos os níveis de ensino. Ligado ao Ministério da Educação, (MEC), o FNDE assegurava financiamentos a projetos de pesquisa que correspondessem aos anseios governamentais e empresariais de desenvolvimento econômico, por meio do provimento de recursos humanos, para atender às exigências do mercado (ROMANELLI, 1999). Assim, o FNDE foi mais um instrumento criado pela Ditadura civil-militar para alcançar as metas estabelecidas de desenvolvimento econômico.

Caracterizado acima o cenário das primeiras medidas tomadas pelo Estado na conjuntura das “reformas” educacionais do Ensino Superior, bem como as influências das forças externas e internas da mudança, passaremos a analisar o contexto da implantação da Reforma Universitária de 1968.

REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (LEI Nº 5540/68): PEDAGOGIA TECNICISTA E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4024/61) foi reformulada por duas legislações, atendendo aos interesses do Estado:

1º) a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68): Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e articulação com a escola média, e dá outras providências; e,

2º) a Reforma Educacional de 1971 (Lei nº 5692/71): Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Neste trabalho, optamos por analisar os desdobramentos da Lei Lei nº 5540/68 no Ensino Superior.

Deste modo, Saviani (2020; 2014) aponta que estas mudanças foram um “ajustamento” do ensino primário, médio e superior aos objetivos do regime político-econômico instaurado, dando uma roupagem de legalidade, mas permanecendo os primeiros títulos da LDB de 1961. Assim, entendemos que estas duas legislações buscaram atender às demandas dos grupos externos e

internos que apoiavam os militares. Com isso, o regime vinculou todos os níveis educacionais do país aos objetivos do mercado econômico em harmonia ao capitalismo internacional.

Por conseguinte, as mudanças na legislação educacional, consubstanciada pela Reforma Universitária de 1968, e a Reforma do Ensino de 1971 traduziram as orientações ideológicas dos militares. Segundo Colares e Colares (2003), o suporte jurídico-normativo, dado por estas reformas ao Estado, possibilitou o alinhamento ideológico do regime aos ideais de segurança nacional e desenvolvimento econômico “associado-dependente” na prática.

Assim, podemos notar que a Reforma Universitária não visava revogar a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, mas somente fazer alterações substanciais para alinhar a legislação educacional aos anseios da economia capitalista de mercado que estava sendo implantada no país. Para Saviani (2021), Shiroma, Morais e Evangelista (2007), as alterações na LDB/61, promovidas pela Reforma Universitária, ocorreram especificamente nas bases organizacionais da legislação, relacionando educação e política econômica. Neste sentido, “reformular” a legislação educacional existente era conveniente, do ponto de vista político, mais do que criar outra em um curto espaço de tempo, em menos de três anos.

Com efeito, a Reforma Universitária incorporou as orientações externas dos acesores norte-americanos da USAID em sua legislação (ARAPIRACA, 1979). De acordo com Colares e Colares (2003), as recomendações externas economicistas e privatistas foram assimiladas na elaboração da Reforma Universitária de 1968 e se inspirou no modelo dos Estados Unidos, recomendadas e implementadas por técnicos do acordo MEC-USAID. Para garantir a implementação legislativa, o aporte do Estado ditatorial e coercitivo foi fundamental. Assim, os militares garantiram a implementação da reforma, inspirada em um modelo externo, por meio da aprovação de um congresso nacional ameaçado e aparelhado.

Não podemos deixar de salientar que o contexto que se deu o processo de aprovação da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5540/68, ocorreu dias antes dos militares radicalizarem a repressão às oposições com o Ato Institucional nº 5 (AI-5).

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. -Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quorum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
 - a) liberdade vigiada;
 - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
 - c) domicílio determinado (BRASIL, 1968, Art. 4 e 5).

Como podemos notar, tanto a Reforma Univesitária, como o posterior AI-5 colocaram o movimento estudantil e a organização docente numa “camisa-de-força”, anulando as ações e contestação ao regime. Vemos que a “linha-dura” neste contexto procurou assegurar as reformas, por meio do controle social e da coersão, principalmente após o estabelecimento do AI-5 (CARVALHO, 2021; COLARES; COLARES, 2003). Assim, a radicalização da repressão às oposições e opiniões contrárias às medidas implementadas pela ditadura assegurou a conjuntura de reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971.

Além disso, a Reforma Universitária de 1968 tinha um duplo foco de atuação, ser um instrumento a serviço das políticas de desenvolvimento empreendidas pela Ditadura civil-militar e também desmobilizar a organização universitária autônoma. Segundo Fonseca (2013, p. 17), o objetivo desmobilizador “atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de Ensino Superior”. A autora ainda aponta que as principais medidas implementadas por essa reforma foram: divisão universitária por departamentos, a matrícula por disciplina, o vestibular unificado e classificatório, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo nos moldes do capitalismo empresarial. Assim, a universidade brasileira foi adequada aos modelos externos, principalmente dos EUA, atendendo ao modelo econômico industrial capitalista que os militares impunham (FONSECA, 2013; 2010).

Também podemos notar no Quadro 4, a seguir, como a universidade brasileira foi sendo ajustada para atender às demandas da “nova” ordem econômica que o Estado implementou, a partir de 1964.

Quadro 4: Reforma Universitária de 1968

Objetivos desmobilizadores da Reforma Universitária de 1968.	Ataca duramente a organização do movimento estudantil;
	Desmobiliza a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de Ensino Superior;
	Cria a departamentalização e extingue a cátedra;
	Institui a matrícula por disciplina e a periodicidade semestral;
	Implementa a unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios;
	Fragmenta os cursos superiores e institui as licenciaturas de curta duração;
	Impõe o controle ideológico e administrativo dos professores;
	O modelo administrativo empresarial passa a ser implantado nas faculdades.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, a partir de Romanelli (1999); Colares; Colares (2003); Fonseca (2013; 2010); Saviani (2021; 2020; 2014); Shiroma; Morais; Evangelista (2007).

Como reafirmamos no quadro acima, a Reforma Universitária de 1968 procurou ajustar a legislação educacional de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, à situação socio-econômica instaurada com o golpe civil-militar. Para Saviani (2020; 2014), o governo federal não implementou uma nova legislação educacional, ao contrário, se limitou a “reformular” a existente, com a inclusão da ideologia desenvolvimentista, garantindo a continuidade da ordem socioeconômica, desde o golpe civil-militar de 1964.

Neste sentido, a adequação aos ideais do regime seguiu a uma desmobilização organizacional e de contestação das universidades herdadas do período democrático, especificamente do governo Goulart (CARVALHO, 2021).

Igualmente à interpretação acima, Romanelli (1999) resume as principais características da Reforma Universitária estabelecida pela Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, baseada nos princípios da racionalização administrativa e modernização da estrutura universitária nos moldes da política de desenvolvimento econômico dos militares:

Quadro 5: Principais características da Reforma Universitária de 1968

Predominância das principais características da Reforma Universitária de 1968, segundo Agnelli (1989)	a) Integração de cursos, áreas, disciplinas.
	b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina.
	c) Centralização da coordenação administrativa, didática e pesquisa.
	d) Cursos de vários níveis e de duração diferente.
	e) Incentivo formal à pesquisa.
	f) Extinção da cátedra.
	g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.
	h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas.
	i) Dinamização da extensão universitária, etc.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Romanelli (1999, p. 229-230).

Assim, a partir da Reforma Universitária de 1968, o Estado passa a exercer o controle político-ideológico sobre as universidades. Para Romanelli (1999, p. 232), a reforma demonstra o poder que o Estado “exerce externamente sobre a Universidade, sobretudo porque retira da Universidade a chance de interferir sobre, ou de controlar os resultados daquilo que ela mesma produz”. Desse modo, podemos analisar que, gradativamente, o poderio exercido pelos militares no Ensino Superior foi progressivamente liquidando a autonomia universitária. Portanto, a burocratização e a constante vigilância exercida pelos

órgãos superiores, a serviço do Estado, foram minando as funções e liberdades dos profissionais envolvidos no Ensino Superior.

Romanelli (1999) discute a estrutura de gestão sobre as universidades montada pelo Estado a partir da Reforma Universitária de 1968:

Teoricamente, ele [o Estado] pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas, politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria Universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria Universidade pelos órgãos de administração federal de ensino (ROMANELLI, 1999, p. 232).

Continuando, Romanelli (1999), Shiroma, Morais e Evangelista (2007) mostram que o controle universitário foi transferido dos próprios órgãos administrativos para instâncias superiores, como as normas de seleção e contratação de profissionais para atuar no Ensino Superior. Neste contexto, os órgãos internos da Universidade são obrigados a se subordinar diretamente a estas instâncias. Também, os reitores tiveram as funções esvaziadas e restringidas pelos militares (ROMANELLI, 1999).

Assim, os reitores e também os diretores tiveram as funções cerceadas pelos órgãos superiores de educação do Estado. Romanelli (1999, p. 233), reportando a desconstrução da função de diretor, explica que “seus cargos [foram] transformados em pouco mais que cargos de administração predial ou, quando muito, de intermediários na fluência e cumprimento das ordens que lhes vêm de cima”. Assim, podemos compreender a verticalidade administrativa que foi progressivamente implantada na estrutura do Ensino Superior. Deste modo, as instâncias superiores foram encarregadas de administrar as universidades, baseadas no modelo administrativo da economia de mercado, “de cima para baixo”, enquanto os verdadeiros agentes educacionais foram colocados à margem do processo.

Neste sentido, a chamada modernização universitária acabou criando uma complexa burocracia administrativa que exercia o comando interno e externo das universidades do país. Segundo Romanelli (1999), estas medidas converteram a estrutura do Ensino Superior “mais conservadora” que o modelo anterior à reforma. Mediante o exposto, a fachada modernizadora deixava velado em seu interior uma estrutura rígida e conservadora de controle pedagógico e administrativo. A expansão da oferta de cursos, a duração e a racionalização técnica escondiam o esquema de controle governamental nas ações internas das universidades.

Em suma, os cursos superiores foram integrados à formação tecnológica, para atender às demandas das empresas externas e internas em ascensão. De acordo com Saviani (2021), esta integração foi precedida pela subordinação do Ministério da Educação (MEC) ao Ministério do Planejamento, planejando o sistema educacional em todos os níveis aos objetivos governamentais de desenvolvimento econômico.

Assim, o Decreto-lei nº 464/69, sancionado dia 11 de fevereiro de 1969, “ajustou” a implantação da reforma, aprovada pelo Congresso (pressionado), aos “desígnos” do regime militar. Na análise de Saviani (2014, p. 42-43), o Estado vetou os dispositivos que não se alinhavam “com os interesses do regime instaurado com o Golpe de 64, especialmente aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária”.

Art. 1º A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, será executada com as disposições complementares estabelecidas no presente Decreto-lei.

Art. 2º Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de Ensino Superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados à sua criação não correspondiam às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

§ 1º Não se aplica a disposição deste artigo aos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir, efetivamente, para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa nos setores abrangidos.

§ 2º O reconhecimento das universidades e dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior deverá ser renovado periodicamente, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969, Art. 1 e 2).

Deste modo, o Decreto-lei nº 464/69, no artigo 2º, proibia a criação e abertura de cursos superiores que não tivessem como finalidade suprir as demandas do mercado de trabalho. Podemos perceber analiticamente que este decreto complementa os intuitos do regime, compondo no Ensino Superior a reprodução de mão de obra com qualificação técnica para atender às demandas do setor produtivo.

Contrariando o Decreto-lei nº 464/69, a realidade concreta privilegiou a expansão desordenada de Faculdades privadas pelo país. Segundo Saviani (2020, p. 176), esta expansão do Ensino Superior ocorreu “[...] pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado”. Assim, a abertura descontrolada de universidades privadas se converteu em regra. Se a letra da lei camuflava os verdadeiros objetivos do regime ao Ensino Superior, a realidade concreta os explica na prática, convertendo-o no principal instrumento para atender às necessidades da “nova” ordem socioeconômica.

Com efeito, a Reforma Universitária de 1968 contribuiu para o fortalecimento de dois modelos de universidade, a pública e a privada.

Art. 1º O Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (BRASIL, 1968, Art. 1 e 2).

Como exposto, as instituições de Ensino Superior pública passaram a receber alunos da elite e da classe média alta da sociedade. O ingresso, por meio do sistema de vestibular, exigia o domínio de conhecimentos científicos somente. Por sua vez, as nascentes instituições privadas de Ensino Superior passaram a receber as solicitações da baixa classe média e uma pequena parcela das classes populares. É importante salientar que a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior do período foi configurada em Universidades, Federações de Escolas e Faculdades Integradas, e Estabelecimentos Isolados, tanto públicos quanto privados. Para Fausto (2019), com algumas exceções, a exigência para o ingresso nas universidades privadas era de qualidade inferior, em termos de requisito e de ensino. Neste sentido, as reformas estabelecidas pelo Estado possibilitaram a expansão desordenada da rede privada de ensino no país, principalmente do Ensino Superior (SILVA, 2016; FAUSTO, 2019).

As análises de Fonseca (2013) apontam que, anteriormente, o Ensino Superior brasileiro era, na maioria, concentrado em instituições religiosas, especialmente a católica. Com o apoio dos militares, foram se proliferando ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 do século passado um elevado número de instituições laicas e confessionais no Brasil, passando a conceder vagas via vestibular, como nas universidades públicas. Assim, as faculdades foram sendo fundadas neste contexto para absorver os propósitos crescentes de mão de obra qualificada (SILVA, 2016; FAUSTO, 2019; FONSECA, 2013).

Por isso, a educação no Brasil, especialmente a privada, em todos os níveis e modalidades, passa a ser explorada como um “negócio lucrativo”, nos moldes da proposta de alinhar a estrutura educacional aos princípios do mercado econômico (modelo americano), defendida pelo Estado (RAVITCH, 2011).

Como podemos perceber no Art. 8 da Lei nº 5540/68 que estabeleceu a Reforma Universitária de 1968.

Art. 8º Os estabelecimentos isolados de Ensino Superior deverão, sempre que possível, incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento. Parágrafo único. Os programas de financiamento do Ensino Superior considerarão o disposto neste artigo (BRASIL, 1968, Art. 8).

O Estado brasileiro inicia uma série de incentivos, facilidades e subsídios para que empresas educacionais dessa natureza proliferassem pelo país, com recursos públicos. Assim, o setor privado ocupa as lacunas educacionais deixados pelo Estado na política de racionalização de custos, eficiência e produtividade. Desse modo, o mercado educacional foi gradativamente absorvendo as demandas universitárias e, com o apoio dos militares,

o setor privado se tornou o principal responsável pela oferta de vagas no Ensino Superior (SILVA, 2016; FONSECA, 2013; COLARES; COLARES, 2003).

Fausto (2019) explica o crescimento do Ensino Superior privado, após a Reforma Universitária de 1968, considerando que:

O crescimento do Ensino Superior privado pode ser apreendido quando se considera que, em 1960, 44% dos alunos do Ensino Superior estavam matriculados em instituições privadas. Esse número aumentou para 50% em 1970 e chegou a 65% em 1980. Os fatores apontados e vários outros, como a reduzida disponibilidade de bolsas de estudo, levam a uma educação para poucos e nem por isso de elevado padrão. A educação constitui assim um privilégio e não um instrumento importante no sentido de se estabelecer, na prática, a igualdade de oportunidades para jovens de diferentes classes sociais (FAUSTO, 2019, p. 544).

Portanto, assistimos ao crescimento exponencial do Ensino Superior privado no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Fausto (2019) reafirma a exposição inicial que o Ensino Superior público se tornou um privilégio para as elites nacionais, que conduziram os rumos da nação. Já as instituições privadas cumpriram o papel de prover mão de obra qualificada, para atender aos desígnios do setor produtivo, a partir da pedagogia tecnicista organizada nos moldes do mercado econômico capitalista. Um exemplo dessa desigualdade de oportunidades a ser destacada eram as licenciaturas curtas de dois anos, ofertadas pelas instituições privadas, objetivando disponibilizar quadros ao ensino primário e secundário das escolas de massa.

Mediante isso, podemos visualizar as principais legislações sancionadas pelo Estado que estabeleceram as Reformas Educacionais no Brasil entre 1968 e 1971, no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Leis que estabeleceram as Reformas Educacionais no Brasil entre 1968 e 1971.

1. Lei 5537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969.
2. Decreto 63341, de 1.º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do Ensino Superior.
3. Decreto-Lei 574, de 08 de maio de 1969, dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior.
4. Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média.
5. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus.
6. Decreto 68908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Romanelli (1999, p. 225-226).

É possível perceber uma intensa implementação de políticas educacionais entre 1968 e 1971, objetivando ampliar o sistema educacional para superar a crise entre 1964 e 1968, por meio da massificação do ensino. Fica, então, evidente a relação entre a implementação de políticas educacionais em diferentes níveis de ensino e as metas para atender ao setor produtivo, recebendo somas de investimentos externos e internos (governamentais e privados), para “modernização” educacional do Brasil.

Como exemplo, o Decreto-Lei nº 574, de 08 de maio de 1969, estabeleceu medidas para o aumento da matrícula no Ensino Superior.

Art. 1º As instituições de Ensino Superior não poderão reduzir, em qualquer ano letivo, o número de matrículas considerado na primeira série de seus cursos, no ano letivo anterior.

Parágrafo único. Em casos excepcionais, devidamente justificados, a redução poderá ser autorizada pelo Conselho Federal de Educação, antes do início do ano letivo.

Art. 2º A extensão de cursos, para ampliação de matrículas, de que trata o § 3º do artigo 4º, do Decreto-lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, poderá ser reconhecida como instituição autônoma de ensino, desde que satisfaça, para isso, as exigências previstas em lei.

Art. 3º As dotações destinadas no Orçamento Geral da União, a instituições de Ensino Superior não pertencentes ao sistema federal, somente poderão ser pagas como auxílios especificamente condicionados, no mínimo até a metade de seu total disponível, ao programa de incremento de matrículas, no exercício a que se refiram.

Art. 4º Revogadas as disposições em contrário, o presente Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1969, Art. 1, 2, 3, 4).

Nesse contexto, surge uma crescente oferta de vagas no Ensino Superior, passando a ser preenchidas pelas camadas médias da população, ansiosa por conquistar status social e aumentar o poder aquisitivo com o desenvolvimento econômico empreendido pelo Estado. Com efeito, o Decreto-Lei nº 574 veio a somar à Reforma Universitária, ampliando as vagas no Ensino Superior, para suprir os intuítos econômicos das empresas, por mão de obra qualificada, desde o golpe, em 1964.

Para compreendermos a relação entre as políticas de desenvolvimento econômico do Estado e o alinhamento do sistema educacional para atender às demandas, apresentamos, a seguir, como este arquétipo foi estruturado pelo tecnicismo e a transposição na Educação Superior, com a Pedagogia Tecnicista.

A concepção de pedagogia tecnicista foi fortemente influenciada pela “Teoria do Capital Humano”. Na década de 1950, Theodore W. Schultz, professor de economia na Universidade de Chicago, criou a “Teoria do Capital Humano”, na disciplina “Economia da Educação”³ (SCHULTZ, 1967; 1973). Os estudos de Colares e Colares (2003) apontam que

3 As principais obras de Theodore W. Schultz que retratam a Teoria do Capital Humano são: “O valor econômico da educação” (1967) e “O capital humano” (1973), ambas traduzidas em português pela editora

a teoria de Schultz explica que a educação representa uma “taxa de retorno” ao sistema produtivo, quanto maior o nível educacional, maior a produtividade e retorno econômico. Assim, a lógica deste modelo pensa o homem como parte do capital, legitimando a ideologia produtivista, por meio da pedagogia tecnicista. Emprego, salário, ascensão social passaram a ser diretamente relacionados à qualificação profissional. Portanto, “[...] a escola passa até mesmo a ser identificada como um local que prepara mão-de-obra e da qual o sistema produtivo depende para sustentar-se” (COLARES; COLARES, 2003, p. 28).

Assim, o Ensino Superior na Ditadura civil-militar foi estruturado para ser controlado pela ótica técnica. Como descreve Colares e Colares (2003, p. 27), o tecnicismo “[...] predominou ao longo dos governos militares, estabelecendo uma rígida hierarquia no sistema de ensino (diretor, supervisor, professor e aluno) e automatizou o trabalho pedagógico”. A concepção, coordenação e controle do sistema foi passada para os “especialistas neutros” e “imparciais” ao modelo adotado, o professor e o alunos ocupavam uma posição secundária neste processo, como executores da denominada “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2021).

Portanto, a educação tecnicista é conhecida como “pedagogia tecnicista”, fruto de uma junção entre economia, Teoria do Capital Humano e modelo taylorista de produção. Para Colares e Colares (2003), a pedagogia tecnicista estabelecida no país pelo Estado colocou a técnica e o planejamento estratégico acima de tudo, visando a produtividade educacional com o mínimo de gastos, num processo de “racionalização+eficiência+produtividade”. Neste sentido, os técnicos do Estado acreditavam no inabalável poder da técnica e do planejamento aliado às estratégias de eficiência e produtividade educacional traduzidas em formação, diploma e profissão para o mercado de trabalho.

Assim, a transposição da economia, Teoria do Capital Humano e modelo taylorista de produção foram utilizados pelos burocratas para fornecer mão de obra técnica e barata para o mercado de trabalho para sanar as deficiências e ampliar o poder produtivo (COLARES; COLARES, 2003).

Segundo Romanelli (1999), o regime estruturou e controlou a implantação do modelo tecnicista no sistema educacional.

Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão, do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo (ROMANELLI, 1999, p. 218).

Neste sentido, a tecnocracia aplicada na “pedagogia tecnicista” garantia, por meio do controle ou da repressão dos militares, a aplicabilidade, favorecendo as elites econômicas externas e internas. Com efeito, a aplicação dos recursos educacionais visava à máxima

Zahar. Conferir nas referências bibliográficas.

“eficiência” e “produtividade”, a partir do controle do processo pelo regime (ROMANELLI, 1999).

Romanelli (1999) demonstra como o Estado procurou camuflar, por meio da suposta neutralidade científica do tecnicismo, a estrutura de poder que favorecia as elites econômicas do país e, ao mesmo tempo, retirava a participação social das decisões políticas do setor educacional.

Em primeiro lugar o Estado criou o que se poderia chamar de desvio tecnocrático. Pretende-se esvaziar o desenvolvimento (consciência e processo) de sua substância política substituindo a “ratio” política pela “ratio” técnica. O desvio, no plano metodológico, consiste em opor a ideia de “eficiência” (conceito ambíguo) à de “participação”. O pretexto é a complexidade das estruturas na qual a tecnocracia corta fácil e o lucro é a neutralidade que afasta a controvérsia (ROMANELLI, 1999, p. 231).

As políticas educacionais empreendidas pelo Estado procuraram dar uma roupagem científica e neutra ao tecnicismo no setor e, ao mesmo tempo, buscavam camuflar os verdadeiros propósitos, excluir a participação e a consciência política dos cidadãos das medidas que estavam sendo empreendidas após o golpe civil-militar de 1964. Com os propósitos consolidados e o discurso aceito pela massa, o Estado executou, a partir das reformas entre 1968 e 1971, a ligação estratégica entre tecnicismo, teoria do capital humano e desenvolvimento econômico, como parâmetros para “reformular” o sistema educacional brasileiro, principalmente a Educação Superior, adequando-a aos princípios econômicos do capitalismo e da elite empresarial.

Com efeito, os objetivos do Estado no desenvolvimento econômico abriu espaço para a adoção do modelo norte-americano de organização empresarial, que veio a ser defendido em vários setores da estrutura do Estado brasileiro, inclusive na educação. Os estudos de Saviani (2021) salientam que os laços criados entre o Brasil e os Estados Unidos e a consequente instalação de empresas multinacionais em nosso país contribuíram para a incorporação, em nosso território, de mão de obra qualificada para atender aos propósitos que advinham dessas empresas. Como era de extrema urgência disponibilizar trabalhadores com qualificação profissional, o Estado foi gradativamente adotando o modelo tecnicista de Educação Superior para elevar a produtividade do sistema educacional e atender às carências que os diversos setores industriais necessitavam (objetividade e operacionalidade), rapidamente. Neste contexto, a racionalização do trabalho foi amplamente defendida, tendo como princípios os modelos produtivos taylorista, associados ao controle comportamental do behaviorismo, resultando na adoção da “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2021).

Dessa maneira, organizamos, a seguir, as principais características da pedagogia tecnicista, adotada pelos militares, segundo Saviani (2021; 2018).

Quadro 7: Principais características da Pedagogia Tecnicista.

Características da Pedagogia Tecnicista	Planejamento educacional que adota uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência; Operacionaliza os objetivos por meio da mecanização do processo, transposição fabril à educação; Possui o enfoque sistêmico como: microensino, telensino; Parcelamento pedagógico por meio da especialização de funções; Crença nos pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade; A organização racional dos meios é o elemento crítico do processo educacional; Professor e aluno é relegado ao segundo plano, meros executores do processo previamente estabelecido; A organização do processo de ensino fica a cargo de técnicos, planejadores e coordenadores que controlam o processo pelos princípios da neutralidade e imparcialidade; O processo educativo é entendido como um potencializador eficiente de treinamento social para a posterior execução nas variadas funções ou tarefas exigidas pelo sistema social.
---	---

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, a partir de Saviani (2021; 2018).

Conseqüentemente, a “pedagogia tecnicista” esvazia o papel autônomo do professor e do aluno. Nesta relação, Saviani (2021, p. 382) afirma que “[...] na pedagogia tecnicista, cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão”. O elemento principal da estrutura curricular do processo de ensino-aprendizagem passa a ser a “organização racional dos meios”, posicionando a função do professor a um papel secundário. O quadro demonstra também que as funções de educadores e educandos são relegadas à condição de executores “mecânicos” de um processo maior, planejado por técnicos definidos externamente pelo Estado (SAVIANI, 2021; 2018).

Saviani (2021) demonstra as diferentes concepções pedagógicas que caracterizaram ao longo do século XX e início do XXI o ensino oficial brasileiro, dando relevância ao contexto da ditadura civil-militar.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenha-

ria comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2021, p. 383).

Então, a pedagogia tecnicista, implementada oficialmente pelos militares, por meio de “reformas educacionais”, possui como principal característica a operacionalidade mecânica do processo que é o “aprender a fazer”, técnico, neutro, eficiente e produtivo, transposto do sistema fabril, para reproduzir as relações de produção na estrutura e funcionamento do Ensino Superior, sobretudo o privado.

Saviani (2020) conclui:

É essa a situação que estamos vivendo hoje, quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores. Essa tendência atinge agora o paroxismo, com os ataques à educação pública desferidos pelo atual governo federal presidido por Bolsonaro (SAVIANI, 2020, p. 54).

Em suma, as pesquisas de Saviani (2021; 2020; 2018) alertam que esta relação entre economia, técnica e educação nos legou atualmente um sistema educacional, básico e superior, que perdeu a especificidade essencial, contribuindo para aumentar a descontinuidade, a heterogeneidade e a fragmentação educativa, que amplia o fosso que separa a realidade concreta da teórica, inviabilizando o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos que a chamada “Crise Educacional de 1964 a 1968” está diretamente relacionada com a incapacidade do sistema educacional de oferecer recursos humanos à expansão do Ensino Superior e também por pressões sociais que eclodiam em razão da crescente demanda por vagas. O Estado tomou as primeiras medidas por meio do Decreto-Lei nº 53/66, Decreto-Lei nº 252/67, buscando racionalizar o Ensino Superior, tornando-o mais produtivo. Essas medidas não surtiram o efeito desejado pelo regime. Assim, o Estado percebeu a necessidade de “reformular” a estrutura do sistema de educação superior no país.

Elucidamos que as reformas educacionais dirigidas pela Ditadura civil-militar foram fortemente influenciadas por modelos externos de planejamento, estruturação e implementação, especialmente das agências norte-americanas. A parceria reformista entre Brasil e Estados Unidos foi concretizada, a partir da assinatura de contratos de cooperação entre os

países, denominados Acordos MEC-USAID. Deste modo, os convênios entre os governos, por meio dos acordos MEC-USAID, embrionaram as discussões da Reforma Universitária, sob influência de técnicos brasileiros e norte-americanos. Para isso, o Estado selecionou um grupo seletivo de tecnocratas brasileiros e de confiança do regime para compor a chamada Comissão Meira Mattos (CMM) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Verificamos que o Relatório final da CMM, bem como as análises do GTRU, apresentou sugestões para associar o Ensino Superior brasileiro aos objetivos racionais e técnicos do mercado capitalista, pela lógica da “produtividade e eficiência” do sistema educacional norte-americano. Levantamos que as observações realizadas pela comissão do relatório tiveram, no ano seguinte, importante influência na construção da política educacional, a partir da Reforma Universitária, efetivada na Lei nº 5540/68. Deste modo, advertimos que o Ensino Superior foi estruturado para atender às demandas do setor produtivo que, no contexto da reforma, estava em ascensão. Neste sentido, o Estado vinculou a educação superior aos parâmetros da pedagogia tecnicista de eficiência, produtividade, coordenação e controle.

Compreendemos a relação entre as políticas de desenvolvimento econômico do Estado e o alinhamento da educação com o sentido de atender às demandas do setor produtivo, estruturado a partir da transposição na Educação Superior para uma Pedagogia Tecnicista. Assim, os resultados enfatizam que a relação entre economia, técnica e educação nos legou um Ensino Superior que perdeu a especificidade essencial, contribuindo para aumentar a descontinuidade, a heterogeneidade e a fragmentação educativa, que amplia o fosso, que separa a realidade concreta da teórica, inviabilizando o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas.

BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez.1961. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996, exceto os artigos 6.º e 9º.

BRASIL. Casa Civil. Lei n° 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 1966.

BRASIL. **Constituição** (1967), de 24 de janeiro de 1967.

BRASIL. Casa Civil. Decretos-Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 fev. 1967.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei nº 63341 de 01 de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 out. 1968.

BRASIL. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 nov. 1968 e retificado em 3 dez. 1968. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Lei n° 5537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 1968.

BRASIL. **Ato Institucional n. 5**, de 13 de dezembro de 1968.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-lei nº 464/69, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 fev. 1969.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei nº 574, de 08 de maio de 1969. Dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 mai. 1969.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**: anos iniciais de Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. In: **Pro-Posições**, 18 (2), 2007.

MORAES, Isaías A.; ALMEIDA, Hugo M. V. Teoria Marxista da Dependência e Superexploração da Força de Trabalho: história e debate atual na América Latina. **América Latina en la Historia Económica**, Ciudad de México, vol. 22, n.1, 2021.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. **Revista Angelus Novus**, n. 16, p. 47-60, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Gustavo Bianchi. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? **CADERNOS DE HISTÓRIA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.