

# Processos Educacionais de Direito no Ensino Superior Brasileiro

Renato Rodrigues<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo se debruça sobre o ensino superior no Brasil considerando sua história bem como analisando os parâmetros educacionais que abrangem o ensino de um modo geral e o ensino superior em particular. O breve histórico, que se estende desde o período colonial até os anos 2010, tem por objetivo traçar as transformações pelas quais a educação formal como uma iniciativa do Estado passou a fim de termos instrumentos para uma melhor análise dos atuais mecanismos e quais interesses atendem.

**Palavras-chaves:** Ensino Superior; História; Transformações; Estado; Análise.

## Abstract

This article focuses on higher education in Brazil considering its history as well as analyzing the educational parameters that encompass education in general and higher education in particular. The brief history, which extends from the colonial period to the 2010s, aims to trace the transformations through which formal education as a State initiative went through in order to have instruments for a better analysis of current mechanisms and which interests they serve.

**Keywords:** Higher Education; Story; Transformations; State; Analysis.

## 1 INTRODUÇÃO

Abordar a história do ensino no Brasil requer que se considerem os contextos aos quais as implementações de uma educação formal foram feitas. A partir das missões jesuíticas, o território nacional passa a receber um tipo de educação que está ancorada nos preceitos da Coroa Portuguesa de confissão Católica. As intenções iniciais não são voltadas para o interesse em desenvolver conhecimentos, mas na catequese dos indígenas e a formação de um clero

---

<sup>1</sup> Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão do Centro Universitário FACVEST-UNIFACVEST – [prpe@unifacvest.edu.br](mailto:prpe@unifacvest.edu.br)  
111

brasileiro, até a expulsão da Companhia de Jesus, no século XVII, pelo Marquês de Pombal (DURHAM, 2003, p.23).

Durante todo o período colonial o Brasil não teve qualquer tentativa de implementação de universidades ou instituições análogas, cenário diferente dos vizinhos da América Hispânica em que Universidades católicas surgem desde o século XVI. Tal diferença se situa nos interesses distintos entre a coroa espanhola e a coroa portuguesa. Esta última adotou políticas que visavam impedir que quadros intelectuais emergissem da colônia, sendo a atividade intelectual nas universidades exclusividade da Metrópole.

O início do ensino superior no Brasil só ocorre com a vinda da Família Real, em 1808. Neste mesmo ano são fundadas três escolas duas no Rio de Janeiro, onde a Corte se instalou e uma na Bahia: e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro, instalada no Hospital Real Militar (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, no Rio de Janeiro, Cirurgia e Anatomia da Bahia (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) (DURHAM, 2003, p. 28).

Ainda que os jesuítas tivessem cursos de teologia e filosofia em seus colégios, não se pode falar em ensino superior como observado nas universidades europeias ou mesmo nas colônias espanholas (SAVIANI, 2010, p. 78). Embora ao longo dos anos seguintes à chegada de Dom João VI e da Corte portuguesa o Brasil tenha ampliado a abrangência de instituições de ensino superior e também dos cursos oferecidos, o crescimento se mostra retraído, pois o Estado não fez grandes investimentos e os governos locais não empenharam esforços para que a expansão de fato ocorresse.

Entretanto, é importante observar algumas mudanças e características das instituições desse período, uma vez que até 1818, com a criação do Curso de Desenho Técnico, no Rio de Janeiro, a maioria dos cursos tenha surgido sem estar vinculados às universidades, como é o caso de Agricultura em 1812, de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, ambos situados no Rio de Janeiro.

Seguindo o fio da história, passando do período joanino ao Império, as mudanças ocorridas neste campo marcam o surgimento dos primeiros cursos que não visavam apenas uma formação profissional técnica ou erudição, mas que representava maior atuação o meio social, como a operacionalização da burocracia do Estado. O trecho a seguir diz respeito a essa pretensa virada em relação aos propósitos da educação superior

A marca impressa no ensino superior durante o período joanino foi avivada no período do Império quando se criaram as faculdades de Direito e a Escola de Minas. Esta, ao menos, teria tido uma característica que a distinguia das outras: o ensino da ciência e da técnica adaptado às condições do meio, livre da forma retórica e livresca, dominante desde os tempos da Colônia (CUNHA, 1984, p. 13).

Como visto, esse período é marcado pelo surgimento das primeiras Faculdades de Direito no ano de 1827, em São Paulo (SP) e em Olinda (PE). Contudo, para Durham, o

surgimento das primeiras faculdades de Direito cumpria a mesma premissa anterior, de formação técnica capaz de atender às demandas do funcionamento do aparelho de Estado.

Até esse momento, não havia nenhuma universidade no Brasil. Durham aponta que a permanência da corte portuguesa e conseqüente monarquia, fazem desse período uma continuidade do período joanino em vários aspectos, como o de ter o monopólio sobre os cursos, embora a Igreja exercesse pressão para criar estabelecimentos sob sua gestão.

Outra característica que se manteve foi o ensino voltado para as elites. Assim, os cursos que foram criados seriam de utilidade à manutenção do *status quo* e não como possibilidade de transformação social. Cabe lembrar que o Brasil vivia sob um regime escravocrata, portanto extremamente desigual.

Aos escravizados era vedado o direito à educação, quiçá o ingresso em um curso superior. Desta feita, os cursos como Medicina, Engenharia, Direito e Farmácia eram destinados à formação das elites brasileiras sob o domínio do Império. Já os cursos de Filosofia, Ciências e Letras destinavam-se aos estudos de “cultura livre e desinteressada”, apenas com a função da erudição que elevasse os valores nacionais e civilizatórios (CUNHA, 1984).

Nela deveria funcionar uma espécie de curso básico, preparatório aos cursos de todas as escolas profissionais e aos seus próprios, além dos estudos e das pesquisas independentes de qualquer interesse prático profissional imediato, apenas norteados pelos altos interesses da "cultura", da "civilização", da "Nação" (CUNHA, 1984, p. 10).

O ingresso nos cursos superiores também privilegiava as elites dominantes. Inicialmente ocorria por meio de inscrição na escola pretendida e submissão aos exames conhecidos como “estudos preparatórios”, porém, por considerarem o processo de admissão rígido, as elites pressionaram até que os exames se diluíssem em várias provas e pudessem ser realizados em locais mais favoráveis (CUNHA, 1991).

Apesar das instituições não serem universidades seu ensino era de excelência, comparado até a Universidade de Coimbra e também havia forte influência da reforma educacional que ocorreu em Portugal. Na Academia Real Militar a formação levava 8 anos de duração com professores altamente qualificados (SAMPAIO, 1991, p. 112).

A partir do período republicano podem-se observar outras mudanças no formato das instituições de ensino superior, como a descentralização. A nova Constituição que surge com a República permite que instituições privadas sejam criadas, momento em que surgem as primeiras instituições ligadas à Igreja, bem como permite também que estados e municípios se engajem na criação de escolas de ensino superior. Nos anos entre 1889 e 1918 o país vê surgir 56 novas instituições, em grande parte privadas. Essas características de diversidade dos modelos das instituições de ensino superior marcam o Brasil até os dias atuais

Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privadas. Data dessa época, portanto, a diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não (DURHAM, 2003, p.5)

O estado de São Paulo tem as primeiras instituições privadas e inaugura as medidas de descentralização garantidas legalmente. Sob forte influência positivista que se alinhava com o liberalismo, houve grande incentivo ao surgimento de escolas privadas, laicas ou confessionais, pois além da garantia da Constituição de 1891, rondava a ideia de que no setor privado haveria mais liberdade para o exercício das práticas de ensino, bem como haveria mais liberdade em relação às profissões (SAVIANI, 2010).

Contudo, ainda não havia universidade em São Paulo, apenas no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, mas ainda com uma perspectiva fragmentada e justaposta, como observa Cunha (1984). A USP é criada apenas em 1934 após um plano de coligação entre as elites paulistas e o governo estadual, muito embora tenha sido influenciada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, como um plano elaborado pelo primeiro Ministro da Educação, Francisco Campos, para estabelecer parâmetros universitários (CUNHA, 1984). Até esse momento perdurava o modelo napoleônico de ensino superior, marcado por um viés não universitário.

Um dado curioso das instituições de ensino superior brasileiras em atuação no início do século XX é que, independentemente de ser pública ou privada, havia cobrança de mensalidade. Mesmo havendo apoio financeiro do Estado, no caso das públicas, a diferença primordial entre ambos os modelos é da ordem administrativa. Na esfera privada há mais liberdade e autonomia de gestão que nas públicas, que são tuteladas pelo Estado esta distinção era interessante para as elites da época que viviam sob a égide do positivismo (BARREYRO, 2008).

A Universidade do Paraná, que teve sua fundação em 1912, surgiu como uma instituição privada. Em 1920 sofreu intervenção do Estado e teve seu campo de atuação restrito a faculdades isoladas, ofertando os cursos de Direito, Engenharia e Medicina. Em 1951 é federalizada e passa a ser a Universidade Federal do Paraná.

O educador Luiz Antônio Cunha chama tanto o caso da universidade acima citada quanto da Universidade de Manaus (1909) e da Universidade de São Paulo (1911) de “universidades passageiras” (CUNHA apud SAVIANI, 2010). A cidade de Manaus foi favorecida pelo ciclo da borracha que proporcionou avanços econômicos na região, entretanto com a crise dos anos de 1920 devido ao esgotamento da extração de borracha nos seringais, passa por drásticas mudanças e mantém poucas faculdades em operação, como a Faculdade de Direito, a qual foi incorporada pela Universidade do Amazonas posteriormente, no ano de 1962. (SAVIANI, 2010).

Saviani (2010) aponta que após a Revolução de 1930 que inaugura o Ministério da Educação e o consequente Estatuto das Universidades Brasileiras, que as universidades criadas a partir do período republicano assumem novamente um caráter estatal, com a federalização de diversas instituições que surgiram como parte da iniciativa privada. o caso da Universidade de São Paulo o impacto do Estatuto não a torna federal, mas concentra as características previstas e tem a gestão proveniente do governo do estado. Contudo, o processo de federalização das universidades não cessa nesse período e será presente até a década de 1970.

Como exposto, o Brasil apresenta um caráter tardio na construção do ensino superior. Os primeiros cursos surgem da vinda da Família Real em 1808 e as primeiras universidades surgem apenas na primeira metade do século XX. Cunha (1984) aponta que pensar sobre a história do ensino superior no Brasil seria situar o modelo de universidade em um paradigma medieval de premissa de produção de conhecimento.

Isto porque, ainda que hoje em dia se tenha uma perspectiva mais pluriversal, no âmbito da universidade persiste a ideia de que se trata de um espaço de produção de um tipo superior de conhecimento, de cultura, onde só os privilegiados têm acesso. Esta visão não está de todo desconectada da realidade, pois a realidade brasileira não abarca a oferta de ensino superior que contemple a grande parte da população, portanto, continua sendo um ambiente marcado por privilégios, ainda que nas últimas duas décadas do século XX o cenário tenha se alterado.

O educador Darcy Ribeiro (1969) pensa a universidade a partir de um ambiente que possa justamente alterar o meio social através da ampliação da consciência social que possibilite que se desenvolvam estratégias que visem a autonomia dos indivíduos. É uma perspectiva que desloca a função da universidade como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e a coloca como motor de transformação social. Vale ressaltar que grande parte dos modelos de ensino superior tem esse projeto no horizonte, o de gerar mão de obra. Este modelo em questão não é também algo recente visto que desde o início as universidades estavam a serviço das elites.

Nesta seção do trabalho, traçamos brevemente um panorama histórico do surgimento das instituições de ensino superior no Brasil, identificando suas características até o período da primeira República. Nos subtópicos adiante trataremos dos cenários que se seguiram, com ênfase nas mudanças decorrentes do golpe de 1964 e em seguida no período de redemocratização, além de analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **2 REFERÊNCIAS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO NO PAÍS**

Para entender o ensino superior no Brasil cabe percorrer os Parâmetros Curriculares Nacionais que são um referencial de qualidade para educação do país, esses parâmetros têm como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional,

socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1995, p.8).

Essas diretrizes foram elaboradas pelo Ministério da Educação, na competência do Governo Federal e visa orientar a educação no país de forma generalizada, o documento é dividido por disciplinas, e compreende tanto as instituições públicas como as privadas, a adoção pelas instituições privadas se dão como recomendação e orientação, portanto, não possui caráter obrigatório.

Insta destacar que existe ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que versam sobre o ensino médio como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que ganha força normativa pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

O caráter democrático de construção dos parâmetros é observado até em sua elaboração, trata-se de documentos que são resultados de inúmeros fóruns de debates que incluem profissionais da área como consultores, alunos, pais de alunos, uma equipe multidisciplinar que se propõe a pensar essas diretrizes (LOPES, 2002, p.28).

Podemos identificar algumas funções dos parâmetros curriculares, além de orientar e recomendar diretrizes que representam a filosofia do sistema educacional, eles buscam garantir a participação no sistema o que compreendem ser coerência uma vez que esses espaços deve ser de pesquisas, discussões com os agentes participantes, tanto no sentido de parecer técnico como de populações mais afastadas da ou que possuem menor produção na área pedagógica, é um espaço de incluir para construir e assim buscar coerência com o sistema normativo constitucional que prevê uma construção democrática.

Em virtude desse posicionamento percebe-se que a postura dos parâmetros e da construção desses é flexível, de natureza aberta, o que possibilita o estudo das diferenças territoriais e os contextos culturais, portanto, a realidade educacional é levada em consideração.

Por conseguinte, não possuem um modelo impositivo, hierarquizado, e muito menos uniforme, no que tange a execução ou elaboração de ferramentas não há de se falar de usurpação de poderes uma vez que não se sobrepõe às políticas das jurisdições, este modelo incentiva a autonomia dos professores e os agentes pedagógicos envolvidos no processo educacional, permite uma valorização regional ao considerar as especificidades de cada lugar e por último, mas não menos importante, o espaço da diversidade, uma atuação a partir da diferença, considerando essas (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Interessante se faz destacar que as proposições expressas nos parâmetros se referem às necessidades educacionais do país, nesse sentido o sistema educacional se organiza no caso específico do Brasil a urgência do entendimento da diversidade é observada na leitura deste documento, portanto, os parâmetros buscam assegurar que as diversidades tanto culturais, como

étnicas, regionais, políticas, religiosas sejam consideradas, acolhidas e aceitas por um prisma de sociedade da diferença, ou seja, do aceite da diferença.

A educação deverá atuar nesse contexto de complexidade social, e possui papel definidor ao encaminhar as demandas desse processo, nesse sentido não se pode desviar do caráter principal da educação que é formação cidadã, nesse contexto o indivíduo deve se elaborar para que haja uma construção dos ideários dos direitos humanos no sentido de perspectiva democrática e igualdade de direitos.

A compreensão de cidadania em um cenário de sujeito de direitos, que defenda os princípios democráticos e busquem a igualdade de direitos permite um desenvolvimento social que faz da educação um norteador fundamental de uma sociedade. Como vemos em Lopes (2002, p. 57):

Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.

A formação do indivíduo transforma a sociedade, nesse âmbito os parâmetros curriculares ainda que abertos e flexíveis funcionem como um catalisador, pois norteiam o sistema educacional, o que permite um desenvolvimento na qualidade, importa destacar que os parâmetros apontam para a necessidade de uma união de esforços da comunidade educacional, o que importa destacar que a qualidade quando questionada se apresenta como um complexo, pois é necessário que se tenha um olhar interessado para o material usado, para a formação dos professores, condições melhores, entre outras coisas.

Importa destacar que há um viés multicultural nesses documentos, e que ainda as novas propostas do Estado possuem uma ruptura muito clara como as propostas curriculares do ensino tradicional, essa abertura é a retomada da diversidade já mencionada no atual trabalho.

Outra temática que está em voga quando se discute os PCN é o fenômeno do fracasso escolar, é possível constatar que os grupos mais carentes de oportunidades são os que mais se evadem do sistema educacional, trata-se de grupos que sofrem exclusão por causa de determinada opressão social que decorre de sua situação social, racial e até mesmo de gênero. Nesse ponto cabe pontuar que se trata de uma diferenciação de exclusão que é retratado de não compreensão cultural, portanto o não entendimento da diferença. Lê-se em McLaren (1996, p.66)

Penso que um dos fatores que mais tem contribuído para o fracasso escolar de crianças pertencentes a grupos oprimidos, em função de classe social, raça e gênero, é o abismo entre seus backgrounds culturais e a cultura da escola. Sem pretender limitar qualquer criança à sua cultura de origem, penso que a escola precisa respeitar, acolher e criticar diferentes manifestações culturais, garantindo uma tensão dialética entre unidade e diversidade, sem destruir identidades culturais, sem impedir a exploração de novos horizontes culturais, sem impossibilitar o estabelecimento do diálogo entre diferentes grupos oprimidos, ainda que se trate de um diálogo perpassado por desiguais relações de poder.

O currículo que leva em consideração o multiculturalismo na perspectiva crítica pode acabar por partir do ponto equivocado que a cultura é um espaço de conflitos, de não aceitação, essa construção tradicional de espaços de poder a partir da cultura não deve ser fomentada, o produto que se espera de uma consideração de multiculturalismo é a observância da existência em igualdade de valor de diversas culturas e o entendimento de uma política que incentive essa construção para que haja um cenário de igualdades, respeito e existência múltiplos do diferente, esse compromisso cultural quando formado se retrata na existência de uma justiça social, que seria um instrumento que permite a concepção de igualdade e respeito.

A questão do multiculturalismo bastante presente hoje na análise sobre o saber e a cultura escolar, parece ter sido incorporada de forma superficial e ingênua no documento. O convívio entre hábitos, valores e crenças populares locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças; é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças (BRASIL, 1996, p.7).

Cientificamente pode-se cair na discussão crítica que vai colocar em xeque o conceito de multiculturalismo, cabe esclarecer que multiculturalismo no Brasil é decorrente das misturas de culturas e etnias que se deram com a formação do território nacional, portanto, a diversidade cultural é o ponto que deve ser defendido como desdobramento desse cenário multicultural, trata-se de uma perspectiva de pluralidade.

Pensadores como Candau (1995, pág. 26), ratificam a posição de um tratar transcultural, nesse caso a diversidade continua sendo tema e tratada, o que se adiciona é a possibilidade de comparar com outras culturas e buscar nessa comparação quais são os cuidados específicos que devem ser levados em consideração na formação.

A transmissão de conhecimentos a partir da postura transcultural permite desenvolvimento de competências necessárias de forma instrumentalizar o ser para o convívio social, cabe destacar que o incentivo de vivência em culturas diferentes a partir do aceite da diversidade não possui o intuito de integrar para se submeter a uma cultura hegemônica, a generalização pode construir uma cultura como significativa ainda que existem outras, o ponto de defesa é existência e convivência sem hierarquização das culturas.

A postura transcultural pode possibilitar um processo de desenvolvimento educacional que responda às urgências do território nacional, é de extrema importância que se conheça o espaço tratado dado suas especificidades, o conhecimento social permite a análise cuidadosa da desigualdade social, uma vez que há diferenças materiais as formas de ensino ficam claramente afetadas. Candau (1995, 28) versa:

Se existem diferenças sócio-culturais marcantes que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum, que um aluno de qualquer estado do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

O chamado desenvolvimento de capacidades que assegurem uma formação digna para todo cidadão brasileiro é uma diretriz defendida, a educação se evidencia claramente como papel de formação do indivíduo, o ponto de contato que deve ser analisado é que as diferenças comuns aos territórios haja vista as vastas dimensões do Brasil, nesse sentido há outros aspectos que devem estar unidos ao cenário de fundo da diversidade que é a desigualdade material, uma vez que há diferenças de aprendizado conforme suas formações culturais e sociais.

Assim tanto o multiculturalismo como transculturalismo, permitem a compreensão da diversidade que deve ser acompanhada das diferenças sociais. Gimeno Sacristán (1995, p. 83) acrescenta que "o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados".

Importa destacar que ainda que os parâmetros tentem se afastar do posicionamento tradicional de uma cultura hegemônica, ele está contextualizado em transformações sociais que são dinâmicas e políticas, portanto, é possível achar orientações que em determinada interpretação tendem ao tradicionalismo ou ainda, não são efetivamente operacionais. Moreira (2017, p.5) analisa esse contexto:

Tal contexto, inexistente quando da elaboração do atual documento, não parece hoje ainda suficientemente arejado para acolher contribuições que se afastem demasiadamente dos caminhos mais tradicionais. Ou seja, os novos conteúdos e os novos temas dos PCN não deverão configurar um currículo multicultural, no qual a opressão de certos grupos, a violência, a fome, a falta de moradia, o desemprego, a corrupção, o consumismo, o racismo etc venham a ser tratados como produtos da história que homens e mulheres vêm construindo e que, a despeito das restrições estruturais, podem também ajudar a desconstruir.

## **2.1 Autoritarismo e seus impactos governamentais**

O desenvolvimento das universidades foi lento do período de 1945 até os anos de 1960, Durham aponta que entre 1946 e 1966, 28 universidades foram criadas no país, dentre as quais 18 públicas e 10 privadas, e o número de estudantes passa dos 41.000 para os 95.000.

O Brasil, na década de 1960, passa por transformações políticas e sociais que causam impactos também nas políticas educacionais. Em 1964 o país sofre um golpe militar, orquestrado com setores da sociedade civil, instaurando um período que durou 21 anos. Se os movimentos até então buscavam ampliar a autonomia universitária, sob o autoritarismo as instituições sofrem com a ruptura da oferta de alguns cursos, como os de Filosofia e Sociologia, que eram entendidos pelo regime como subversivos.

Embora a gerência sobre os currículos tenha sido implementada nesse período, o movimento estudantil exerceu pressão por reformas pela ampliação de vagas e mais investimento nas instituições, pois o ingresso em curso superior ainda era privilégio das elites brasileiras. As pautas do movimento estudantil encontravam resistência do governo autoritário que se iniciava. Entretanto, o cenário guarda suas particularidades. A crescente reivindicação dos movimentos estudantis culminou com a ocupação de diversas universidades pelos estudantes e sendo gerida por estes através de comissões e mesmo com a instalação de cursos-piloto, no ano de 1968.

Em contrapartida o regime atuou na reforma do ensino superior com a Lei 5540/68, revogando a Lei 4.024/61 de diretrizes da educação nacional, que lançava as bases para os ensinos primário, médio e superior.

A primeira intervenção que o regime militar promoveu na educação superior pública se relaciona com o afastamento de quadros docentes considerados subversivos. Esta ação é motivada pela perseguição daqueles que são considerados inimigos do regime e perigosos aos avanços dos interesses dos militares. Desse modo, quem fosse considerado marxista, docente ou discente aliados, eram prontamente afastados do âmbito universitário. Contudo, houve reação, especialmente por parte do corpo estudantil. Após o Decreto-Lei do Presidente Castelo Branco, no ano de 1967, que instituiu que ao movimento estudantil era vedado o direito de manifestação político-partidária.

A atuação do movimento estudantil era imbuída de um caráter de justiça e em favor da autonomia de gestão, mas também de visão sobre o papel da universidade na sociedade. Se o regime militar estava intimamente atrelado à dinâmica liberal que visava atender as demandas do mercado, as universidades públicas juntamente com o movimento estudantil pretendia ampliar sua atuação científica em relação às pesquisas e não somente como centro de produção de mão de obra.

Conforme as medidas dos militares se tornavam menos democráticas, os estudantes se aliavam em busca de resistir à repressão e deu a tônica o caráter emancipatório dessas lutas, como o exposto:

É difícil entender o debate permanente que se trava no Brasil sobre o ensino superior, sem entender a importância desse movimento, do entusiasmo que ele gerou e de sua força. A luta contra o regime militar envolveu um grande sacrifício de lideranças que sofreram prisões, torturas e perseguições. Isto fez com que o ideal de universidade e de ensino superior que se consolidou neste período fosse considerado como a única opção justa e politicamente correta, envolta como estava no manto do heroísmo

estudantil na luta contra a ditadura. O modelo de ensino superior que se articulou neste clima de exaltação revolucionária tem servido de parâmetro para todas as lutas políticas que se travaram desde então em torno deste problema: ele deve ser ministrado apenas em universidades públicas gratuitas que associam ensino e pesquisa, as quais devem ser autonomamente governadas por representantes eleitos diretamente por professores, alunos e funcionários. (DURHAM, 2003, p. 14).

Entretanto, a repressão aumenta e as universidades e o movimento estudantil estão na ordem do dia das políticas do governo militar. A UNE é extinta, enfraquecendo o movimento estudantil de âmbito nacional, permitindo apenas a atuação em Diretórios Acadêmicos (DAs) e de Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs), porém com atuação restrita às questões relativas aos cursos, sem qualquer direcionamento político que fosse entendido como subversivo pelos militares (FIGUEIREDO, 2017). Ainda que algumas demandas provenientes dos estudantes tenham sido consideradas, como a necessidade de se reformular o ensino superior, o regime acentua medidas repressivas no âmbito das universidades.

A autonomia foi suspensa e a reforma sofreu influência do modelo universitário estadunidense, havendo abolição de cátedras e consequente substituição por departamentos em que “a organização interna foi reformulada em termos de Institutos Básicos, divididos por áreas de conhecimento e as Faculdades ou Escolas, que ofereciam a formação profissional” (DURHAM, 2003, p. 15).

Essa reforma, com influência do modelo proveniente dos Estados Unidos, é fruto de um acordo do MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), promove alterações na LDB e tem apoio financeiro dos EUA para coadunar o sistema educacional brasileiro com os interesses de mercado internacionais, em especial estadunidenses (FIGUEIREDO, 2017).

Os currículos não tiveram quaisquer flexibilizações, ao contrário, eram acompanhados de perto e seguiam medidas rígidas impostas pelo Ministério da Educação. Nessa medida, a reforma não se concentrou em propor grandes mudanças curriculares, mas antes em acompanhar de perto para que não houvesse gerência das instituições que confrontasse os interesses do regime. Ademais, houve a inserção de “disciplinas de caráter ideológico e manipulador, no caso do ensino superior a disciplina EPB (Estudos de Problemas Brasileiros)” (FIGUEIREDO, 2017).

No entanto, na esteira o modelo estadunidense, houve a proposta de que os estudantes cumprissem um ciclo básico previamente à escolha da carreira profissional com vistas de solidificar a formação, porém o ingresso manteve a seleção visada à carreira, o que culminou com o fim do ciclo básico. Quanto ao acesso, Durham (2003) pontua que houve ampliação, mas ainda amparada por uma dinâmica que objetivava o mercado de trabalho e baseado num modelo de ensino tradicional com ênfase no diploma, com pouca pesquisa sendo realizada nas universidades.

Desse modo, o modelo a ser seguido é adequado às necessidades do capital hegemônico passa a ser entendido como uma medida de desenvolvimento do regime militar, visando à ampliação de mecanismos orientados aos interesses estrangeiros e culminando na concentração de renda das elites econômicas, sem qualquer pretensão de operar como um instrumento de diminuição das desigualdades sociais existentes no país, pelo contrário, acentuando tais desigualdades.

O regime estabelecido pós 1964 consolidou a hegemonia do grande capital, consubstanciada na aliança entre o empresariado, os tecnocratas e os militares, na gestão de um modelo econômico concentrador de renda e progressivamente internacionalizado. A educação, nos marcos do regime autoritário, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira. O governo militar promoveu uma ampla reforma educacional, atingindo os diferentes níveis do sistema com o objetivo de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento (CACETE, 2014, p. 26).

Além dos objetivos econômicos, a educação no Brasil como um todo era imbuída de um caráter nacionalista. A ideia de formação de cidadania pelo viés do “bom cidadão” foi incorporada a uma propaganda massiva entre a população de modo geral e com as instituições de ensino como reflexo de uma identidade nacional, organizada por meios oficiais, mas com apoio financeiro de empresas privadas (ZAMBONI, 2003).

Dentre as medidas que visavam a federalização das universidades, como aponta Durham (2003), em São Paulo se observa um movimento diferente que merece menção, vinculado ao governo do estado. Com fundação em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) esteve na vanguarda de várias medidas de modernização e de ampliação da atuação acadêmica.

Foi pioneira na adoção de pesquisas e na implementação do doutorado, além de ampliar o tempo de alguns cursos para um modelo integral. Assim, a USP serviu de modelo para as demais universidades paulistas conforme estas foram sendo criadas, com a pesquisa científica ganhando espaço no ambiente acadêmico. Outro pioneirismo do sistema estadual paulista foi a criação de agência de fomento e incentivo à pesquisa que não estava vinculada ao governo federal. Surge então a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em 1960.

Outro dado que merece atenção nesta pesquisa é a expansão das universidades durante o regime militar. Com o benefício econômico do qual gozava a classe média apoiadora do regime, a demanda pelo ensino superior foi crescente. Diferente de outros países com governos autoritários, como a Argentina e o Chile, onde houve diminuição pela procura de ensino superior e conseqüente impacto nos sistemas universitários, no Brasil houve aumento, com salto de 95.691 matrículas em 1960 para 1.345.000 em 1980, em que os anos entre 1968 e 1971 foram os com maiores números de matrícula (DURHAM, 2003)

O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecno-burocracia estatal. Para atender à demanda massiva que se

instaurara, o setor público precisaria criar não apenas de outros tipos de curso, mas outros tipos de instituição (DURHAM, 2003, p. 18).

No trecho acima podemos observar que apesar da expansão promovida pelo governo federal, às universidades não conseguiram absorver a procura pelo ensino superior resultando na expansão também do setor privado. Este adotou como uma das medidas para atrair estudantes em seus cursos eram a baixa mensalidade e menos rigor acadêmico, tanto para o ingresso quanto o longo do curso, isso aliado a uma noção de que a pesquisa não gerava lucros para as instituições.

Desse modo, os cursos que mais foram criados nesse período eram aqueles de baixa manutenção também, como os de Administração, os ligados às licenciaturas e o curso de Economia, que atrelaram ainda um componente de interesse ao mercado de trabalho. Em 1975, embora houvesse universidades particulares, a expansão ocorreu em larga escala em faculdades isoladas, como aponta Durham (2003).

O período militar, um dos governos autoritários trouxe algumas mudanças significativas para educação, entre elas houve a supressão do ensino de filosofia nas escolas. A filosofia enquanto disciplina possui algumas competências e habilidades que são trabalhadas, entre elas é o pensamento crítico, portanto a formação do aluno é incentivada por um viés de criação de autonomia do pensamento o que contraria os ditames de uma ditadura que busca socializar os corpos, um procedimento para domesticação, instrumento efetivo para um governo autoritário que quer ser obedecido sem grandes questionamentos.

O que acarretou a retirada da disciplina foi a criação de uma disciplina obrigatória a EMC, Educação Moral e Cívica, essa disciplina se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino, o objetivo dela era de uniformizar o pensamento, portanto, ideológica. Havia ainda um interesse em normatizar as condutas, valorizar as ideias da ditadura como nacionalismo, obediência. No âmbito do ensino superior também ocorreu uma tentativa de obediência ideológica com a chamada disciplina EPB, isto é, estudo de Problemas Brasileiros com mesmo intuito que a EMC.

Importa destacar que não foi só retirada de disciplina o que aconteceu no governo autoritário que influenciou o sistema educacional, é possível observar uma retirada de investimento da educação de forma gradual e contínua, como exemplo disso tivemos o fim da obrigatoriedade da União e dos estados de investirem um percentual mínimo em educação, rompendo com o orçamento vinculado, isso se efetivou na Constituição de 1967 quando esta revogou a Constituição de 46, a normatividade estava na União em investir, no mínimo, 10% do orçamento em educação, como ilustração da diminuição de verba tem-se que “em 1970 o percentual de investimento na área foi de 7,6%, em 1975 de 4,6% e 5% em 1978/(SAVIANI, 2008, p. 301).

Por conseguinte, foi possível observar uma precarização das licenciaturas de modo que se realizava uma política de diminuição dos salários dos professores, a profissão recaiu sobre a precarização, Cunha (1991, p.25) versa que:

A redução de investimento foi acompanhada por uma política de arrocho salarial dos professores, que passaram por um processo de proletarização da sua categoria. O professor de nível primário, da rede estadual de São Paulo, tinha o salário médio correspondente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes. No Rio de Janeiro a situação foi ainda mais agravante, destacando-se que o salário dos professores equivalia a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes o salário mínimo em 1977.

## **2.2 Reação da redemocratização no ensino superior**

O período que compreende o fim da ditadura militar passa pelo processo de redemocratização marcado pela derrocada do regime autoritário em vigor, mas ocorre de modo gradual a retomada da democracia no país. Desse modo, já desde o início da década de 1980 o Brasil está envolto em crise política e vivendo um momento de transição que culmina no fim do regime no ano de 1985. O Congresso elege o primeiro presidente civil em mais de 20 anos e em 1988 o país tem uma nova Constituição.

Sem dúvida é uma década de intensa efervescência política, econômica e jurídica no país, com tantos eventos importantes em sequência, como no ano de 1989, com a primeira eleição direta para a presidência da República desde o início dos anos de 1960. Se por um lado as transformações políticas sopram ventos novos, na esfera econômica a crise econômica é acentuada com crescente inflação.

Esse cenário se reflete na busca pelo ensino superior, que passa por uma época de baixa procura. Para Durham (2003), essa estagnação, que atingiu os setores públicos e privados, é vista com surpresa, se considerarmos os anos precedentes que viram uma expansão acelerada. Entretanto, a crise econômica não explica sozinho o baixo número de matrículas no ensino superior, mas também certa discrepância em relação aos vizinhos da América Latina.

Durham (2003) aponta que o ensino superior no Brasil é ainda muito pequeno, mesmo depois de anos de crescimento, se comparado com os números de países com um histórico semelhante em relação a experiência colonizadora e também de regimes de repressão, como vemos a seguir,

É o fato de que ele é anormalmente pequeno quando comparado com outros países de nível equivalente de desenvolvimento na América Latina. Mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos não foi maior que 12,0% nos 80 (DURHAM, 2003, p. 21).

As experiências dos países vizinhos, e também se comparado aos países europeus, ressalta essa diferença. Enquanto na Europa o ensino superior é marcado pela presença de dois tipos de universidades, públicas laicas com manutenção do Estado e as católicas, que em parte contavam também com recursos estatais., no Brasil o cenário era outro.

Aqui a presença de universidades ainda configurava uma parte menor do sistema de ensino superior, especialmente até a década de 1980, tendo como característica instituições não universitárias e com uma organização mais empresarial, atendendo aos interesses financeiros das elites que as mantinham mais que os de ensino propriamente (DURHAM, 2003).

Desse modo, é notável que o crescimento do ensino superior no Brasil nesse período é marcado pela expansão em larga medida do setor privado. Desde os anos de 1970 o setor apresenta crescimento maior que o setor público, em torno de 60% na rede particular e 36% na pública.

Com o advento da nova Constituição de 1988 tem-se a adoção de outras normativas voltadas para o ensino superior, como a garantia de gratuidade em instituições oficiais, ingresso mediante concurso, autonomia de gestão, indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (SAVIANI, 2010).

Os reitores passaram a pleitear mais verbas voltadas para os estabelecimentos que dirigiam a fim de viabilizar a autonomia universitária. Da parte dos membros da sociedade como um todo houve pressão para que a oferta de vagas fosse ampliada e pudesse atender um maior número de interessados em ingressar na universidade.

Outro cenário que se apresenta nesse período é relativo à formação do corpo docente. O número de professores com títulos de Mestre e Doutor teve um crescimento significativo o que proporcionou maior qualificação dos quadros e melhores condições para a pesquisa. Com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, os professores deveriam desenvolver a produção de conhecimento científico como requisito atrelado ao credenciamento da instituição no MEC.

A associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda a legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado, como ficou claro na análise que fizemos dos processos de aprovação da criação de novas universidades pelo Conselho Federal de Educação. Além do mais, a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral (DURHAM, 2003, p. 33).

A adoção destas medidas não aconteceu sem resistência de parte do setor privado, pois a partir dessas condições legais, os critérios para a criação e implementação de universidades ganha novos contornos com especificidades a serem adotadas que não eram apenas da ordem da burocracia, mas considerava questões técnicas, qualitativas e que garantisse um padrão

científico. Esses critérios marcavam a diferença entre universidades e outras instituições de ensino superior (DURHAM, 2003).

A partir do ano de 1995, com primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o país experienciou diversas mudanças, dentre elas na esfera educacional. As reformas que marcam esse período ocorreram principalmente no âmbito do ensino básico com o incentivo do acesso e da permanência a partir de mudanças no financiamento, programa de capacitação dos professores reforma de currículos dos níveis fundamental e médio, entre outras.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reformas se mostram ajustadas a uma política atrelada aos interesses neoliberais. Em 1996 há um pronunciamento do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, apresentando o tripé sobre o qual sua política educacional se sustentava, a partir de recomendações do Banco Mundial:

1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); 2) Autonomia Universitária; e 3) Melhoria do Ensino, através do Programa de Gratificação e estímulo à Docência (GED). Pilares esses que apontam para a consolidação do projeto neoliberal que tem a sua maior expressão nas propostas apresentadas para a “autonomia universitária”, que em resumo consolidam a intenção de privatização da universidade pública brasileira, descomprometendo o Estado com o seu financiamento (FIGUEIREDO, 2017, p.15).

O ano de 1996 viveu outro marco para a educação brasileira, a votação, em dezembro, da nova LDB, que trouxe mudanças expressivas no âmbito do ensino superior. Além das medidas citadas anteriormente, a nova LDB também operou no sentido de assegurar minimamente as condições para que novos cursos fossem criados e garantia a legalidade dos diplomas com a medida de reconhecimento promovida por alguma instância governamental, estadual ou federal.

Outra incumbência da LDB versa sobre a renovação periódica do reconhecimento dos cursos como medida para que a qualidade não fosse afetada, pois além das universidades, a lei recai sobre outras instituições na intenção de regular para que não houvesse quaisquer tipos de irregularidades ou abusos por parte dessas instituições, contudo em ferir a autonomia (DURHAM, 2003).

Saviani (2010) aponta que a distinção entre instituições de ensino superior é um movimento que se inicia ainda na década de 1980 e perdura até o Decreto 2.306/97, em que institui a diferença entre universidades de pesquisa e universidades de ensino debatido já desde as discussões do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), do Ministério da Educação.

O referido Decreto instaura a distinção entre universidades e centros universitários, o que altera o padrão do ensino superior brasileiro. Se o modelo geral seguido pelas universidades brasileiras até então correspondeu ao modelo napoleônico, essa tendência vai se realocando em um modelo que se aproxima mais do estadunidense (inspirado pelo anglo-saxônico), em que existe maior preocupação em atender às exigências do mercado (SAVIANI, 2010). Os centros universitários correspondem às universidades de ensino que, em grande medida, tem baixa qualidade acadêmica pois não está atrelada à pesquisa científica.

O segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso lança um programa de incentivo ao acesso ao ensino superior por meio de financiamento, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) através da Lei 10.260/2001 sob os cuidados do Ministério da Educação. Este programa visa servir como um fundo pelo qual o estudante pode tomar um empréstimo para financiar seus estudos, com juros anuais abaixo do mercado. O interessado no financiamento deve ter sido aprovado no ENEM ou “que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.” (MEC, 2020).

Com o advento do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Brasil experimenta outras mudanças em seu sistema educacional superior. O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) agrega alguns dos principais programas de incentivo ao ingresso e permanência de estudantes no ensino superior, além da manutenção do FIES, implementado no governo de FHC. Tais programas lançados pelo governo federal atuaram na expansão das duas frentes de ensino, pública e privada, na forma do REUNI e do PROUNI, respectivamente.

Com o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) aprovado no ano de 2007 há um intenso plano de investimento para ampliar e criar novas universidades, aumentando o número de vagas, acordo com o MEC:

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, MEC, 2010).

Já o PROUNI (Programa Universidade para todos) consiste em uma política pública que oferece bolsas de estudo, integrais ou parciais, visando atender estudantes de baixa renda que queiram se inserir no ensino superior nos cursos de graduação em instituições privadas. Para se candidatar a uma vaga o estudante precisa atender a algumas determinações.

Uma delas é realizar o exame do ENEM e ter nota de, no mínimo, 450 pontos e não zerar a redação. Além disso, é necessário comprovar renda familiar bruta mensal de até 1,5 salários mínimo por pessoa, no caso das bolsas integrais (100%) ou de até três salários mínimos

por pessoa para bolsas parciais (50%) Outra exigência do Programa é que o estudante não tenha obtido outro diploma de ensino superior. Os candidatos às vagas devem ter cursado o ensino médio em escola pública ou terem sido bolsistas integrais em escola particular.

Em relação às instituições junto ao governo quanto ao credenciamento no PROUNI tem-se isenção fiscal dos seguintes impostos federais: Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; Imposto de Renda da Pessoa Jurídica; Contribuição para o Programa de Integração Social; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (BRASIL, 2005).

Ainda que o PROUNI traga benefícios para os interessados de baixa renda e favoreça a inserção desses no ensino superior, algumas críticas surgem pelo entendimento de que seria uma política com viés neoliberal. Dentre tais críticas destacam-se as de Moreira (2012) que afirma este programa atende aos interesses dos empresários do setor educacional privado e aos interesses de agentes internacionais em detrimento da participação do Estado, além de considerar que o programa segue uma ideologia pautada na meritocracia.

Estes programas, permeados ou não por críticas, implementados desde o final dos anos de 1990 até 2011 ampliaram o ensino superior brasileiro promovendo mudanças em relação ao tipo de estudante que passou a ingressar nas universidades. Se até o final da década de 1990 o perfil dos estudantes era majoritariamente de classe média para cima, após estas políticas públicas de expansão, ampliação e financiamento estudantil o perfil passa a ter outras configurações, com a presença de mais alunos de baixa renda matriculados em universidades públicas e privadas por todo o país. As características do ensino superior atualmente estão sendo pesquisadas, discutidas e apresentadas em artigos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 201-209, maio-ago. 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARISTÓTELES. **A política**. Trad. por Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **De exames, rankings e mídia**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores** – São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- BARROSO, Luís Roberto. **“Aqui, lá e em todo lugar”**: a dignidade humana no direito contemporâneo e no discurso transnacional. Brasília. REVISTA DOS TRIBUNAIS, Ano 101 – vol. 919 – maio de 2012, p. 127-196.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia - o individualismo e seus críticos**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Dez 2010.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BERGAMO, Pedro. **Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de pesquisa e cientificidade**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

BOLEMA. **Cenários para investigação**. Rio Claro, v. 13, n.14, p.66- 91, 2000.

BOTOMÉ, S. P. (1992). **Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional?** Universidade e Sociedade, 2(3), 16-25.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (2012). **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva). Petrópolis: Vozes.

BRANCO, Pedro H. Villas Boas Castelo; GOUVEA, Carina Barbosa. **Populismos**. Belo Horizonte, MG: Casa do Direito, 2020.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório**. Versão preliminar. Novembro de 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)**. Brasília: A Secretaria, 1998. Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental. Indagações

CACETE, Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de Professores para a escola secundária**. Educ. Pesquisa. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de nov 2020.

CAMPOS, Helen Guimarães. **A História e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CANDAU, V. M. **Educação escolar e culturais**. Tecnologia Educacional, ano XXIV, n° 125, pp. 23-28, 1995.

CASTRO, Para Maria Helena Guimarães de. **Os desafios de Jair Bolsonaro para a educação superior**. ABMES: Brasília, 2019.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. **Gestão de responsabilidade social**. IN: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 337-361.

CARRAHER, T.; CARRAHER D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**.

São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, L.A. **Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos**. In: CUNHA, L.A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Luiz A. **Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1996

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. – São Paulo: Ática, 1998.

DEWEY, J. **Democracy And Education**, New York, Macmillan, 1916.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: NUPES/USP, 2003.

ESTEVES, Julio Cesar dos Santos, in, MOTTA, Carlos Coelho Pinto (Coord.). **Curso Prático de Direito Administrativo**. 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2011, p.1193).

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens**. In Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FIGUEIREDO, Erika S. A. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história**. Revista da Universidade Federal de Goiás, 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Tradução de Raquel Ramalhe. Editora Vozes, São Paulo 2001.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 e seus impactos no século XXI**. Flórida Cristian University. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação em Olinda, Recife. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural**. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F.(Orgs.): Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais Petrópolis: Vozes, 1995.

GODINO, J. D.; BATANERO, C. **Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education.** In: SIERPINSKA, A.; KILPATRICK, J. (Org.), *Mathematics Education as a Research Domain*. Dordrecht: Kluwer, 1998, p. 177-195.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Giachini. 2ª Edição Ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

HESPANHA, Antônio Manuel. **Cultura jurídica europeia: síntese de um milênio.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1905).** Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

HOBSBAWM, E. **Sobre história.** Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 .

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial & Barcarolla, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural: um estudo a partir de Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, R. **Autonomia universitária e liberdade acadêmica.** Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019

LIBÂNIO, J. C; OLIVEIRA, J. F DE; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 10. Ed. São Paulo: Cortes, 2011.

LIMA, A. C. B. **Gestão e organização da escola brasileira.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003.

LOPES, A.C. **Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico.** In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Antônio e MACHADO, Maria de Lourdes. **A gestão política de um sistema de ensino superior de massas e a satisfação dos estudantes.** IN: MAGALHÃES, Antônio, MACHADO, Maria de Lourdes e SÁ, Maria José. *Satisfação dos estudantes do ensino superior português.* Porto: CIPES, 2013, p.181-197.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º**

**Grau.** São Paulo:1994.

MCLAREN, P. **Global politics and local antagonisms: research and practice as dissent and possibility.** Trabalho apresentado no V III ENDIPE, Florianópolis, 7-10 de maio de 1996.

MIGUEL, L.F. **Autonomia universitária e liberdade de cátedra.** Capital, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-o-que-e-autonomia-universitaria-e-liberdade-de-catedra/>. Acesso em 25 out 2020.

MELLO, Cleyson de Moraes. **Introdução ao Estudo de Direito.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2009.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogerio Moura de Almeida; PETRILHO, Regina Pentagna. **ENADE e Taxonomia de Bloom: Maximização dos Resultados nos Indicadores de Qualidade.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2017.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogerio Moura de Almeida; PETRILHO, Regina Pentagna. **Metodologias Ativas: Desafios Contemporâneos e aprendizagem Transformadora.** Rio de Janeiro: 2019.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogerio Moura de Almeida; PETRILHO, Regina Pentagna. **Ensino por Competências. Eficiência o processo de ensino e aprendizagem. Da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogerio Moura de Almeida; PETRILHO, Regina Pentagna. **Educação 5.0: educação para o futuro.** Rio de Janeiro: Editora Freita Bastos, 2021.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada.** 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os parâmetros curriculares nacionais em questão.** Educação & Realidade, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>>. Acesso em: 10 nov 2020.

NOVAIS. Jorge Reis. **Os direitos sociais como direitos fundamentais.** Coimbra: Ed. Coimbra, 2010.

ONUCHIC, L.L.R. & ZUFFI, E. M. **O ensino-aprendizagem de matemática através da Resolução de Problemas e os processos cognitivos superiores.** Revista Iberoamericana de matemática, 2007, 79- 97.

PACHECO, R. G; CERQUEIRA, A. S. **Legislação Educacional.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político – pedagógico da escola.** 4. Ed. São Paulo: Cortes, 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenous, 2008. Disponível em: <<[https://www.unige.ch/fapsee/SSE/teacher/perrenoud/php\\_main.html](https://www.unige.ch/fapsee/SSE/teacher/perrenoud/php_main.html)>>. Acesso em 10 out. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artmed, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 5 Ed. São Paulo: Ática, 2007.

POLYA, G. A. **A arte de Resolver Problemas**. Tradução: Heitor Lisboa de Araújo. Interciência, 1978.

Proposta de Plano de Governo Jair Bolsonaro. **O caminho da prosperidade**, 2018. Disponível em. Acesso em 12 de nov. de 2020.

RANGEL, M. **Princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2011.

RANIERE, Édio. **Uma democracia em colapso: o esgotamento do possível e a experiência ética**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 - online), Belém, v. 04 n. 02, p. 67-87, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

RODRIGUES, R. **Didática vivenciada no cotidiano escolar**. 3.ed. Lages, SC: PAPERVEST,2018.

RODRIGUES, R.; GONÇALVES, J. C. **Procedimentos de metodologia científica**. 10.ed.Lages, SC: PAPERVEST, 2021.

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

SALLES, João Carlos. **Proposta atual do Future-se segue agredindo a autonomia universitária**. Andifes, São Paulo, 2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTA CATARINA. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Educação de Santa Catarina. **Democratização da educação: A opção dos catarinenses**. A secretaria, 1985.

SARLO, Oscar. **El marco teórico em la investigación dogmática**. In: CURTIS, Christian (org). *Observar la ley – ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Madrid: Trotta, 2009, p. 175-208.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional no regime militar**. Caderno Cedes, vol. 28, n. 76, pag. 291-312. Campinas, 2008b.

SCHOENFELD, A. H. **Heurísticas na sala de aula**. In: KRULIK, S.; REYS, R. E. A Resolução de Problemas na Matemática Escolar. São Paulo: Atual, 1997.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. GASPARIN, João Luiz. **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira**. Projeto de pesquisa realizado na Universidade Estadual de Maringá no período de 2004/2005. Disponível em:[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20C20Gasparin2.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20C20Gasparin2.pdf). Acesso em: 1 de setembro de 2021.

SOUZA, E. R., MARCOMIN, F. E. **A Imagem de Satélite do Google Earth como elemento de estudo da percepção e sensibilização ambiental: possíveis integrações**. In: Congresso de Ecologia do Brasil, 9., 2009, São Lourenço. Anais... São Lourenço, Sociedade de Ecologia do Brasil, 2009, p. 1-3.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas: Papirus, 2008.

STUCHI, C. G.; XIMENES, S.; PIPINIS, V. T.; VICK, F. **Velhas tendências, novos arranjos: a autonomia universitária frente às propostas de Organizações Sociais e Fundos Patrimoniais Jornal**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 13. janeiro de 2020.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. **Governança no ensino superior privado**. IN: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 175-190.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**, R.J., Ed. José Olympio, 1936.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

WERNECK, H. **Como vencer na vida sendo professor: depende de você**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VEIGA, IPA. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: Veiga, IPA, Resende LMG, organizadores. Escola: um espaço do projeto político-pedagógico. 6ª ed. Campinas: Papirus; 2002. p. 9-32.

VILA, A.; CALLEJO, M.L. **Matemática para aprender e pensar**. O papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

XIMENES, Julia Maurmann. **O Processo de Produção Científico-Jurídica: O problema é o problema**. In: XVII Congresso Nacional do CONPEDI, Brasília/DF, 2008. Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis (SC) : Fundação Boiteux, 2008.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

ZAMBONI, E. **Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 97-108, out. 2003.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: Ibipex, 2009.