

CAPÍTULO 6:

HISTÓRICO (DO) PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO¹

Ari Fernandes Santos Nogueira²

Iracema Oliveira Lima³

INTRODUÇÃO

O presente texto, situando-se no campo da Política Educacional, objetiva contribuir para a construção de entendimentos sobre a historicidade da institucionalização da educação superior no Brasil. Os autores foram inquietados a refletir a partir do seguinte questionamento: qual(is) a(s) transformação(ões) histórica(s) pode(m) ser observadas na pauta das discussões sobre a institucionalização da educação superior no Brasil desde a década de 1930, aos dias atuais?

A partir deste questionamento, buscou-se elaborar entendimentos que possam contribuir com a discussão sobre “o problema universitário brasileiro”, abordando esta temática no contexto do ordenamento do Estado capitalista brasileiro. Sendo assim, discute-se a questão da constituição de um sistema universitário como uma necessidade moderna e progressista da conjuntura política, histórica e geográfica brasileira que, marcada pelo afluxo de elementos estrangeiros institui uma diversidade

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-64-2-f.125-148

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pedagogo da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Membro Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas para Educação Superior-GEPPES/UESB. Membro do Fórum Estadual de Educação da Bahia, FEEBA, Brasil. Coordenador de Pesquisa de Iniciação Científica no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, LIFE/UFOB.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas para Educação Superior-GEPPES/UESB, e membro do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino-NHIPE/UNEB.

de grupos populacionais e uma questão socioeconômica à qual a universidade deveria responder contraditoriamente tendo em vista sua pouca disposição de investir nessa etapa formativa, com processos que dessem conta da formação superior fundamentada na ciência e no desenvolvimento, impactando conseqüentemente na autonomia do país frente aos processos produtivos e sociais.

A despeito do fato de, atualmente, já contarmos com um conjunto de instituições responsáveis desde a formação inicial à pós graduação, pode-se dizer que as questões referentes à função da educação superior no que diz respeito à: diversificação de propostas e modelos pedagógicos vigentes; a responsabilização e/ou participação do Estado no financiamento e gestão das instituições; aos tipos de organização administrativa e, principalmente, a defesa da autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira dessas instituições, permanecem no cenário das disputas e debates que têm evidenciado visões e projetos antagônicos desde as primeiras décadas do século XX, como aponta Afrânio do Amaral, em artigo publicado no Diário Oficial da União, de vinte e sete de março de 1929, onde apresenta uma discussão que dialoga com propostas educacionais da conjuntura político-econômica mundial e com as demandas sociopolíticas brasileira da época.

Naquela oportunidade já se discutia acerca dos desafios para a manutenção e ampliação de um sistema de ensino superior que respondesse à demanda social. Pensado e projetado para atender a elite, esse sistema quando pressionado teve que ampliar a participação de segmentos da sociedade que até então não tivera acesso a esse nível de formação. Fato que evidencia a necessidade de refletir sobre a materialidade desses desafios no sentido de identificar e categorizar as mediações históricas que inscrevem a institucionalização da educação superior no Brasil.

UMA DISCUSSÃO EM ABERTO: O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

As questões que se têm abordado, historicamente, nas discussões que visam tratar da universidade brasileira podem ser, de alguma forma, preliminarmente resumidas na ausência de uma definição clara da função social dessa instituição, de seu público, de sua organização administra-

tiva, da sua autonomia acadêmica e de gestão financeira. Ainda que as discussões não ignorem as relações políticas dessas questões e a maneira como elas vão se ressignificando e se redimensionando, não podemos perder de vista que essa instituição possui historicidade cuja trajetória revela as relações estabelecidas entre a totalidade e possíveis mediações para sua materialização.

Essas questões inclusive, não são discutidas somente quando se pensa o sistema ou instituição universitária brasileira, ao contrário, as reflexões sobre a identidade da educação superior no mundo ocidental têm sua matriz na Europa, que continua influenciando nossas diretrizes nos dias de hoje, a exemplo da Reforma de Bolonha⁴. Faz-se necessário entender, a partir do diálogo com as produções acadêmicas sobre política educacional, como o Brasil se insere nesse processo, tomando a questão a partir do surgimento dos modelos universitários que se mantém ainda hoje.

A universidade enquanto uma instituição ocidental europeia ocupou destaque especialmente no século XIII, período que influenciou a passagem do mundo medievo para o moderno, contribuindo para romper com as amarras da sociedade feudal. As universidades: francesas, italianas, alemãs e inglesas representaram referências importantes para a constituição de outros modelos universitários, tanto na Europa, quanto nos países d'além mar. No caso do Brasil percebemos influências estrangeiras, tanto na pesquisa (modelo humboldtiano), na extensão (modelo anglo-saxão), no ordenamento jurídico (modelo napoleônico), quanto, na organização das atividades de ensino (modelo estadunidense).

⁴ No final da década de 1990, foi firmado por 47 países, na maioria europeus a, Declaração de Bolonha que entre outras providências estabelecia o redirecionamento acerca dos regimes jurídicos das instituições de ensino superior, rediscussão acerca da carreira docente e do financiamento público. Alguns países da América Latina a exemplo do Brasil, orientado pelas diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial, têm buscado implementar um ordenamento jurídico para as instituições de ensino superior onde as competências e os aspectos laborais com vistas à inserção no mercado atual têm exercido prevalência e mesmo asfixia quando pautada a necessidade de uma formação para a cidadania. Esse projeto sequestra a educação como bem público e impõe projetos que favorecem a mercantilização e massificação desse nível de formação. (MELLO; DIAS, 2011).

O termo “Universidade” vem da expressão *universitas* que sugere a ideia de associação livre para a realização de estudos gerais e livres cujo “[...] caráter associativo, o desejo de assegurar liberdade às atividades que praticavam e a necessidade de um fórum particular para os debates.” (BUARQUE, 1994, p. 20), expressam ideais liberais e modernos da busca pelo conhecimento desprendida das concepções religiosas e católicas, típicas, por exemplo, das sociedades medievais.

Porém, Bernheim (1992) vai apontar que tal espírito livre e moderno, não tarda muito, vai enfrentar os limites da institucionalização e condicionamento regulador e regulamentador do Estado, e até mesmo da Igreja. O autor aponta que em

[...] 1431, a Universidade de Paris encarregou-se de organizar o processo e a condenação de Joana D’Arc. Mais tarde, condenou a Reforma Protestante e recusou entrar no humanismo renascentista. A inquisição espanhola proibiu o estudo da Anatomia. Em 1624, o parlamento de Paris proíbe, sob pena de morte, discutir Aristóteles. Mais tarde condenou-se o cartesianismo. A Universidade de Leyden, nos Países Baixos, vê-se obrigada por lei a aceitar Aristóteles como única autoridade reconhecida. Ficava, além disso, terminantemente proibido mencionar o nome de Descartes. Francis Bacon, na Inglaterra, também lutou contra a universidade, a qual qualificou de “cárcere de seus professores, onde não há lugar para as ciências”... Tantos fatores negativos fizeram com que a universidade ficasse à margem do grande movimento científico e filosófico que anunciava o mundo moderno; e foi à margem da universidade que se encontraram os grandes criadores da modernidade. A filosofia moderna se fez fora da universidade. Nem Descartes nem Leibniz foram professores. Kant foi o primeiro grande filósofo moderno que ocupou a cátedra na Universidade de Königsburg (Prússia), mas sua condição de professor trouxe-lhe mais problemas e nenhuma ajuda para suas investigações. (BERNHEIM, 1992, p. 31)

A organização das universidades, assim como as demais instituições de educação formal, para manter sua liberdade e autonomia epistêmica, científica e acadêmico-investigativa permanecia diante do desafio de enfrentar as estruturas e condicionantes estruturais do ordenamento social e das relações de poder do mundo capitalista. Não demora, os dita-

mes da organização social capitalista vão impactar de cheio a concepção de universidade que a partir do século XVIII, conforme Mazzilli (1996), passaram a primar pela conservação e transmissão da cultura, de ensino das profissões e de ampliação e renovação do conhecimento.

Na Inglaterra, por exemplo, as atividades acadêmicas foram demarcadas pelo entendimento de dissociação das atividades de ensino e de pesquisa, visto o entendimento de que à

[...] universidade compete a conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e tem como premissas a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, tidas como atividades incompatíveis entre si e, por consequência, com as funções da universidade. (MAZZILLI, 1996, p. 51)

Dessa forma, impactada pelos reclames da Revolução Industrial a universidade assumiria a função de preparar técnicos para atuarem no sistema produtivo, dispensando o mínimo de atenção às pressões das camadas populares por meio de atividades extensionistas.

Já na França, Drèze e Debelle (1983, p. 54) vão apontar que a submissão da universidade aos interesses do Estado estava demarcada por uma prática pedagógica caracterizada pela preparação para exames ou concursos que dão acesso à função pública ou de caráter público, assumindo a profissionalização como objetivo do ensino e da educação formal, expressando o entendimento de que a Universidade é um serviço público do Estado, responsável pela “[...] conservação da ordem social [...]” pela difusão de uma doutrina comum. Os professores seriam uma espécie de “guardas civis intelectuais” a serviço do Estado, que asseguram um ensino sobretudo profissional e promotor da harmonia social.

Foi no século XIX que um novo paradigma de Universidade surgiu e, ainda que não destaque essa instituição dos interesses do Estado, esse modelo vai apresentar avanços qualitativos na concepção de educação superior como:

[...] a necessária cooperação entre professores e alunos; a unidade entre a pesquisa e o ensino; a relação integrada, porém autônoma

com o Estado; a infinita busca científica; a complementaridade entre os ensinamentos fundamental, médio e o universitário. (HUMBOLDT, 1997, p. 81)

Na contramão desse movimento, no Brasil no mesmo período, observa-se um exercício de negatividade da organização de propostas de educação superior por parte de Portugal, bem como um controle com vistas à formação de uma elite, inclusive limitado o acesso a parte da juventude da classe dominante, que recebia financiamento da coroa portuguesa para realizar os estudos na Universidade de Coimbra. Obviamente esse recurso era concedido a alguns escolhidos cujo critério eram as relações familiares e políticas com a corte fundamentadas nas relações de poder hegemônico.

Com o liberalismo e a modernidade ocorrem mudanças nas relações de produção, políticas e comerciais com outras nações que reclamam propostas de ensino superior que concorressem para a formação de profissionais que pudessem acompanhar e participar de maneira competente desse novo paradigma.

O ensino superior brasileiro na sua constituição com traços tímidos e restritivo à elite econômica foi condicionada pelas transformações socioeconômicas da Europa do século XVIII. A Revolução Industrial, a expansão do capitalismo e o liberalismo impactaram de maneira direta nas colônias que, não obstante ao que ocorria em todo o mundo, vivenciaram mudanças nos paradigmas nas relações sociais e de produção, inclusive no que se refere à produção de conhecimento e a relação dessa atividade com o mundo liberal e moderno caracterizado pela produção, comercialização e consumo de produtos, e pelo interesse em descobrir o mundo não revelado pela religiosidade ou melhor, em absorver o mundo pela ciência e filosofia moderna.

No século XIX surgem as primeiras propostas de ensino superior no Brasil, que se encerravam nas escolas superiores ou cátedras de Medicina, na Bahia e Rio de Janeiro; de Engenharia no Rio de Janeiro e de Direito no Pernambuco e em São Paulo. Essas escolas, ainda que elaboradas e implementadas em solo brasileiro, atendiam exclusivamente, sobretudo pelos contextos educacionais da época, à elite europeia colonizadora e, não obstante ao que ocorria na Europa, tinham um foco no ensino e na

profissionalização, sem preocupar-se com um currículo com vistas à formação para pesquisa ou ainda de atividades extensionistas.

O entendimento sobre a função social dessas instituições, não se distanciando dos modelos europeus, estava baseado no “[...] signo do Estado Nacional [...]”, como aponta Fávero (2006, p. 20), porém, mesmo entre os componentes da elite, as discussões sobre a implementação de universidades no Brasil naquela época, apresentavam ideias divergentes. De um lado os liberais eram favoráveis à implementação de universidades e do outro os positivistas a viam como instituição de cunho filosófico e conteano, portanto obsoleto para os ideais políticos e econômicos.

Foi em meio a essas discussões que o governo federal criou a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, com a junção das Faculdades de Direito, de Medicina e da Escola Politécnica, porém, essa ideia de organização acadêmico-administrativa por justaposição de escolas superiores causou críticas de profissionais da Educação da época, por seu formato simplificado e modesto, e que não resolvia a questão proposta de se organizar e fomentar a atividade de pesquisa e de ensino, institucionalmente, na composição de um sistema de educação superior brasileiro.

O cenário político e cultural, impulsionados por acontecimentos como as revoltas em oposição ao poder oligárquico, e a Semana de Arte de 1922, estimulou debates acerca da necessidade de modernizar a política educacional brasileira. Nesse contexto duas associações importantes protagonizam as discussões sobre ciência e educação no Brasil, a Associação Brasileira de Ciência, ABC, e a Associação Brasileira de Educação, ABE.

Tanto a Associação Brasileira de Educação, ABE, quanto a Academia Brasileira de Ciências, ABC, discutiam acerca da concepção, das funções, da autonomia e dos modelos de universidade a serem implantados no país. Nesse contexto, três correntes de pensamento prevaleciam acerca do compromisso da educação superior ficando o entendimento que esta deveria promover:

1. o desenvolvimento de pesquisa e formação profissional
2. a formação profissional
3. a cultura, de disseminação da ciência adquirida e de criação da ciência nova.

Em 1927, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação que discutiu a tese de Amoroso Costa, “As universidades e a Pesquisa Científica”, que defendia a pesquisa como núcleo da instituição universitária. Associações como a ABE e a ABC denunciavam a prática de justaposição de escolas superiores como solução “de fachada” à questão da educação superior no Brasil. Reclamavam que os currículos não se limitassem ao ensino dando atenção e foco à pesquisa e à extensão como estratégia de levar conhecimento científico para as diferentes camadas da população. A partir dessa concepção, as atividades de extensão, dentro de uma perspectiva de universidade popular, foram realizadas pela primeira vez na Universidade de São Paulo, USP, que embora objetivasse popularizar o conhecimento científico, pelas temáticas e questões educacionais propostas no período, acabou restrita à elite brasileira.

Destaca-se que várias foram as iniciativas para o estabelecimento de universidades no Brasil que demandaram inclusive legislações específicas, ao tempo que revelava a inexistência de um modelo nacional anterior a década de 1920. As ocorrências de constituição de universidades anteriores a este período restringiam-se às iniciativas isoladas em vários Estados, e tinha como premissa o desenvolvimento quase exclusivo das atividades de ensino e formação profissional.

Ainda que divergindo sobre a definitiva função social da educação superior, os grupos de liberais e positivistas entendiam que era necessária a implementação de instituições que se comprometessem com produção de conhecimento, porém, para os positivistas essa tarefa não caberia em uma instituição, onde supostamente a ciência ficaria limitada a estudos dos conhecimentos metafísicos os quais a filosofia conteana e o ingresso na modernidade haviam sido suplementados pelas epistemologias de Francis Bacon e Kant. Para os liberais, a universidade era imprescindível, visto que não só era necessário o desenvolvimento de saberes científicos, como condicionar essa formação à profissionalização e à unidade nacional, a esse respeito Afrânio do Amaral argumentava que:

Dentre os problemas mais intimamente ligados à criação de uma nacionalidade coesa e forte em nosso país está o da organização e manutenção de centros universitários em que o espírito da brasilidade possa ser cultivado em toda a sua plenitude. Todavia, na criação desses centros não devemos de modo algum copiar servilmente tipos de fora ou tratar de implantar instituições cuja finalidade não

se justifica em nosso meio. Os nossos problemas máximos, a nossa situação econômica e principalmente o nosso grau de civilização, sem dúvida não são os mesmos da França e da Alemanha ou dos Estados Unidos. Universidades devem ser criadas em nossa pátria não porque elas existem nesses países, senão porque sua fundação está sendo exigida pelo progresso, pelo momento histórico que atravessamos e pela falta de orientação e de unidade de vistas que por aí lavra nas muitas organizações de ensino superior profissional. Diante do aumento crescente de nossa população e do afluxo constante de elementos estrangeiros, as universidades poderão, se bem organizadas, servir como obra real da nacionalização das gerações porvindouras. (AMARAL, 1929, p. 6271)

A narrativa expressa, de maneira arrazoada, o espírito que ocupava as discussões liberais pela implementação de educação superior no Brasil naquela época. Destaca-se então, o que aqui se aborda como o problema universitário brasileiro: o entendimento sobre a função social, acesso e autonomia do ensino superior. Amaral (1929) reclama um modelo de ensino superior brasileiro, responsivo aos caracteres históricos sociais de nossa conjuntura à época, portanto, comprometido com a formação de uma *anima* de nacionalidade, um espírito, que desse conta de resolver a diversidade étnica populacional e as desigualdades socioeconômicas típicas da estruturação e do ordenamento social brasileiro, o que, destaca o autor, modelos europeus e norte-americano não o fariam visto que não haveria em nosso contexto, inclusive, grau de civilização que correspondesse àqueles modelos.

Na narrativa de Amaral, destaca-se o reclame por uma instituição universitária que assumisse o compromisso em dar o retorno social e econômico por meio da profissionalização e da contribuição para a unidade nacional. O primeiro tópico inscrito na formação do ensino das profissões, não daria conta de ampliar conhecimentos científicos visto que a ciência não considera somente o já descoberto e as técnicas, mas, principalmente, aquilo que ainda não foi descoberto. Quanto à unidade nacional o autor não aborda, em seu texto aqui citado, como essa tarefa seria cumprida, visto que, a não ser pela elite brasileira, ainda não se tinha resolvido sequer, a questão do acesso à conclusão da educação básica. Talvez, inclusive, fosse a isso que se referiu quando falou de “grau/nível de civilização”.

Esse contexto de acirramento e disputas de projeto de nação é o que marca o Estatuto das Universidades Brasileiras publicado em 1931, que estabelecia o incremento da pesquisa na sua organização didática, junto com a extensão universitária. Sendo essas atividades confirmadas em legislações subsequentes⁵ que tratam dos princípios e ordenamentos da educação superior no Brasil.

A concepção humboldtiana de universidade, ainda é criticada tendo em vista os atuais parâmetros de formação superior defendidos por exemplo, na Declaração de Bolonha, 1999. O modelo alemão evidenciava a importância do compromisso da instituição com a ciência a partir da articulação entre o ensino e a pesquisa. Pressupunha ainda, a importância de se garantir a liberdade e autonomia da universidade para o desenvolvimento científico e produção de conhecimento sem interferência ou sujeição a quaisquer ideologias ou doutrinas, inclusive as do Estado, ou seja, a laicidade como princípio acadêmico-universitário é outra característica importante desse modelo, que vai alcançar os reclames do funcionamento do ensino superior no Brasil.

Essa concepção de ensino superior influenciou os sistemas universitários de todo o mundo, inclusive o francês e inglês na Europa, e o argentino na América Latina, onde os estudantes da Universidade de Córdoba, no início do século XX, organizaram uma discussão com o objetivo de fazer com que a instituição universitária viesse a se transformar em um espaço de produção e difusão do conhecimento por meio das atividades de ensino articuladas com uma sólida prática de pesquisa que buscasse a formação integral do sujeito.

Nas décadas seguintes, os objetivos desse movimento iriam se propagar por outros países da América Latina, como no Brasil, marcando um reclame social por autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade do ensino, pluralidade metodológica dos processos pedagógicos, didáticos e de pesquisa, formação docentes, democratização do acesso, extensão universitária indissociável ao ensino e à pesquisa, e maior diálogo da produção científica e acadêmica com a realidade geográfico-histórica, social e política brasileiro, como aponta Mazzilli (1996). Esses objetivos podem ser identificados nos enfrentamentos da comunidade

⁵ A Reforma Universitária de 1968 estabeleceu a indissociabilidade entre o Ensino e a Pesquisa nas Universidades Brasileiras e, a Constituição Federal de 1988, estabeleceu a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades brasileiras.

acadêmica e sociedade em luta com o Estado pela institucionalização da educação superior no Brasil, definindo inclusive o que historicamente pode-se chamar de problema universitário brasileiro: a institucionalização de uma educação superior pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente referenciada.

A partir de 1945, com os impactos da crise de 1929, o Brasil adota políticas desenvolvimentistas, marcadas pela aposta na industrialização como proposta de acelerar e desenvolver a economia, nesse contexto, retomam-se as discussões de modernização da universidade brasileira, agora marcada pelo afastamento dos modelos ingleses (College), e aproximação do modelo norte-americano, caracterizado pelo fim da cátedra vitalícia; carreira docente baseada na progressão meritocrática; substituição da cátedra pelos departamentos como unidade básica do ensino superior; proposta de associação ensino/pesquisa; disponibilidade dos professores para retirar dúvidas dos alunos; maior flexibilidade curricular que comportava uma estrutura curricular com um núcleo comum e outro profissional; estímulo à pesquisa e à pós-graduação. Essas modificações foram introduzidas a partir da instituição do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, ITA, e acabaram influenciando a Reforma Universitária de 1968, a “reforma possível”.

Até aqui, considerando o período que antecede a Reforma Universitária de 1968, observa-se que as discussões sobre educação superior têm foco em pensar a função social dessa instituição, com divergência entre ser uma instituição acadêmica ou de caráter profissionalizante, não aproximando essas funções. No que concerne ao público universitário, pode-se dizer que os reclames das classes hegemônicas são por uma instituição elitista, pois, ainda que as ideias progressistas busquem a ampliação do diálogo da universidade com a população, essas propostas estão mais limitadas às práticas extensionistas, e o ensino e a pesquisa ficam a cargo dos estudantes de graduação que, considerando os problemas estruturais que demarcavam o perfil socioeconômico e racial daqueles que concluíam a educação básica, serem majoritariamente brancos da elite.

Porém, pode-se dizer que se chega à Reforma Universitária de 1968, considerando os limites impostos pelo regime ditatorial, com dois entendimentos: (i) a indissociabilidade do ensino-pesquisa e; (ii) a necessidade de se garantir a autonomia acadêmica para que se possa de fato se consolidar uma instituição que tenha liberdade epistêmica, axiológica e

ideológica de produção de conhecimento científico. Esses entendimentos foram pautas das negociações entre sociedade, comunidade acadêmica em luta, e governantes na elaboração e implementação das políticas para educação superior nas décadas subsequentes. Destaca-se que essas discussões e normativas se desenvolveram de forma dialógica, sob forte influência do capital internacional, em oposição aos princípios defendidos pela sociedade civil organizada nas questões relacionadas às políticas educacionais.

DA MODERNIZAÇÃO À INOVAÇÃO: QUAIS AVANÇOS POSSÍVEIS NAS DISCUSSÕES SOBRE O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO?

Os processos expansivos do capital provocaram impactos significativos na distribuição de renda que aprofundaram as desigualdades econômicas bem como, nos sistemas de produção e consumo nos anos pós Guerras. Nesse contexto, a elite do capitalismo no mundo intensifica a necessidade de reordenar as estruturas com o objetivo de retomar o crescimento dos lucros da classe superavitária e, conseqüentemente a manutenção da hegemonia na distribuição e acesso a bens sociais como a educação. Com vistas a alcançar esses objetivos a classe dominante vai organizar e implementar mudanças na ordem mundial nas esferas políticas, econômicas, produtivas, sociais a partir do paradigma do neoliberalismo.

O neoliberalismo está apresentado por Anderson (1995) como um sistema político-econômico e ideológico comprometido com o redirecionamento dos Estados orientados à superação da crise do capital. Nesse redimensionamento, a Educação Superior passa a ter papel crucial, atuando diretamente na formação de mão-de-obra qualificada e individualizada, capaz de responder com eficiência e eficácia aos reclames do mercado de trabalho nos ideais neoliberais. De maneira que as instituições de educação superior precisavam se comprometer mais expressivamente com a ciência aplicada e com a formação de mão-de-obra em um contexto de mundialização do capital.

Observa-se mais uma vez que nas discussões que cercam essa questão, a função social da universidade e do conhecimento produzido na academia ocupando lugar na agenda das construções políticas que,

por sua vez, redirecionam o ordenamento e a organização social de todo o país. Serviços públicos, postos de trabalho, currículo escolar, formações, acesso e permanência na Educação Superior, são redirecionados conforme os critérios impostos por uma política mundial orientada para a concretização de uma nova lógica capitalista, onde também o Brasil se inscreve seguindo suas orientações. Governos subsumidos aos ditames econômicos cumpriram, por meio de reformas estatais, a plataforma política em vigência e imputou novas diretrizes a Educação Superior já nos idos da década de 1960 a exemplo da Reforma Universitária em 1968.

Apesar de não ser o primeiro documento regulador do ensino superior no Brasil, pode-se dizer que a Reforma de 1968 é o marco do processo de modernização disciplinada da educação superior brasileira como apontado por Paula (2001). Essa legislação marca a inserção da universidade no curso da racionalização, tendo esse processo contribuído para diluir o papel clássico dessa instituição de produtora de conhecimento autônomo para concentrar sua tarefa formativa nos reclames por formação de mão-de-obra qualificada aos anseios do mercado de trabalho. Esse discurso é construído a partir de narrativas que tentam fazer parecer que o conhecimento científico produzido nas universidades é obsoleto, sem ressonância e significância social.

Tal como apontado por Andrade (2019), é a partir da década de 1970 que as investidas neoliberais com vistas a afirmação do poder hegemônico das classes dirigentes do capital intensificaram o controle sobre a regulação da vida social e produtiva nas sociedades, sobretudo na periferia do capitalismo, como discute Sguissard (2008), ao tratar do aprofundamento nas políticas para educação superior tendo em vista a máxima mercantilização, tanto no Brasil, quanto em países centrais, e da periferia do capitalismo caracterizado pela racionalidade neoliberal. Os discursos que tratavam da educação superior desde aquele período tomam como ponto de reflexão os impactos da formação e absorção profissional da maneira mais efetiva para os objetivos e demanda do mercado de trabalho.

A função da educação superior, nesse cenário, se restringe em responder à demanda por formação de mão-de-obra para o mercado, demarcando que as discussões relativas ao modelo de educação superior no Brasil deveriam superar o debate acerca da autonomia e desenvolvimento de processos de formação acadêmico científica, uma vez que esses seriam incompatíveis com o nível de desenvolvimento científico do país. Esse

trabalho, a produção de conhecimento, é visto como obsoleto e sem valor econômico, portanto sem interesse social, uma leitura que traduz um paradoxo temporal quando se destaca que o mesmo discurso foi assumido pelos liberais à época de elaboração do Estatuto das Universidades do Brasil em 1931. Então, o ensino superior moderno, discutido pelo governo de 1968, seria aquele que desse sustentação ao “milagre econômico brasileiro” previsto pelo capital financeiro e da política desenvolvimentista.

Ainda assim, a Reforma de 1968 estabeleceu, no segundo artigo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e no terceiro, assegura que as universidades gozam de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira. Contraditoriamente no ano de 1985, o Decreto n. 91.711 estabeleceu o trinômio autonomia-avaliação-financiamento em um claro ataque à autonomia das instituições, visto que, a partir desse trinômio o financiamento das universidades ficou sujeito às avaliações de resultados por meio da lógica gerencial capitalista. Sob a ideia de modernização inscreve o entendimento de que a universidade deveria estar subordinada ao mercado nos moldes neoliberais, o que, sumariamente, alienaria a produção científica. É sobre a categoria da modernização que o problema universitário brasileiro: a função social, o acesso e a autonomia da universidade, serão discutidos nesse período.

Essa questão será acentuada na década seguinte, visto que os governos Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso investem em políticas que reforçam questões como competitividade e ranqueamento, utilizadas como estratégia de racionalizar investimentos na educação superior como afirma Cunha,

A política para o ensino superior deveria promover uma ‘revolução administrativa’: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em

umentos salariais de professores e de funcionários. (CUNHA, 2003, p. 39)

Ocorre que nesses termos a universidade vê-se limitada para exercer sua autonomia de gestão financeira e até mesmo acadêmica, perdurando o antigo problema da educação superior brasileira, que seja conseguir produzir ciência desprendida da subalternização aos interesses e ditames do Estado e/ou do Mercado. Além disso, esses períodos são marcados por condicionamentos e limitações no acesso ao diploma de educação superior público, permanecendo historicamente restritivo, ou seja, a questão da democratização do acesso ao diploma, uma das vertentes do problema da educação superior no Brasil, não foi resolvida, nem nesse período, nem nos governos subsequentes.

Pode-se afirmar, seguramente que a discussão sobre a função da educação superior continua assentada nas mesmas variáveis: desenvolvimento da pesquisa, profissionalização e democratização do acesso ao conhecimento e às formas de produção de cultura e ciência. No entanto, a educação superior subsumida às orientações neoliberais que têm como referência de organização o gerencialismo, como referência de produção científica o produtivismo, como referência de ensino a reprodução; tal qual o conceito de moderno utilizado pelos governos das décadas de 1930 a 1992 vão se inscrever nas ideias pragmáticas de resultados técnicos e eficientes para a indústria, para a utilidade socioeconômica e profissionalização, preferencialmente aligeirada.

A década de 1990 foi marcada pelo incentivo à privatização da educação superior viabilizada pelo financiamento do setor privado/mercantil com recursos públicos. É importante destacar que as questões aqui abordadas não determinam em nenhum momento, que o problema universitário brasileiro possa ser entendido como uma demanda local ou como um conflito de ideias, conceitos acadêmicos ou ideologias políticas e partidárias somente do Brasil. Essa é uma questão que se inscreve no âmbito do ordenamento social e econômico do capital no mundo e, na fase mais atual do capitalismo, no imperialismo norte-americano, com objetivos específicos para os Estados da periferia do Capital como países a exemplo do Brasil. Esse ordenamento se dá, desde os anos de 1980 por meio de Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial e a Or-

ganização Mundial para o Comércio, e apresenta dimensões estratégicas como as descritas por Silva Jr e Sguissard quando apontam que:

A preocupação desses organismos em relação aos países do terceiro mundo, no final dos anos 80 e início dos anos 90 revela-se em alguns eixos de sua concepção de desenvolvimento e crescimento, que nos termos do chamado *Consenso de Washington* assim se traduziam:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias
3. Liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc...
5. Privatização das empresas e dos serviços públicos
6. (grifo do autor) (SILVA JR; SGUISSARD, 1999, p. 26)

Esses eixos influenciaram a política educacional brasileira direta e indiretamente, mas ao ponto cinco, que foca na privatização dos serviços públicos, demarca-se a categoria privatização, sob a qual os governos da década de 1990 de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso vão abordar o problema universitário brasileiro, dedicando-se assiduamente, inclusive organizando um Ministério da Administração Federal e de Reformas do Estado, MARE, que atuou de forma articulada e orientadora aos demais Ministérios, entre eles o da Educação para implementar políticas que intensificaram o sucateamento da universidade pública em oposição ao incentivo à expansão do setor privado/mercantil.

Nesse contexto, na tentativa de convencer a sociedade da necessidade de implementar as reformas privatizantes, o governo FHC assume a narrativa de que “[...] o ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado.” (SILVA JR; SGUISSARD, 1999, p. 47). Aliada a essas ideias o governo ainda tentava convencer a população de que o mo-

delo humboldtiano de universidade era caro, e por essa razão promotor do elitismo, fazendo-se então necessário propostas com menores custos e capacidade de inserir com maior rapidez os universitários no mercado, causando assim, grande incentivo à busca por matrículas no setor privado/mercantil, baseado no ensino e, por essa razão, mais barato.

As variáveis de destaque nas décadas seguintes estão relacionadas com o financiamento e abordam o problema universitário brasileiro sob a categoria da expansão, dando ênfase às questões do acesso e/ou da permanência. A essas questões nos anos 2000 os governos petistas utilizando como narrativa a ampliação de vagas e acesso à educação superior brasileira camufla os incentivos realizados para o alargamento do setor privado/mercantil, em oposição ao tímido incremento de vagas nas instituições públicas; ao tempo que investe na ampliação de institutos técnicos federais para formação de mão de obra para o mercado. Segundo Sguissardi,

A multiplicação dos *campi* das IFES, a criação recente de mais 12 universidades federais em diversos estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, e, certamente, o REUNI deverão ter importante impacto nos números referentes às instituições e matrículas do setor público federal. Mas, infelizmente, seu efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuto diante do muito mais expressivo crescimento do setor privado, especialmente representado pelo subsetor particular ou privado/mercantil. (grifo do ator) (SGUISSARDI, 2008, p. 996)

Dessa forma, mantêm-se os problemas da função social, do financiamento, da autonomia e da democratização da educação superior no Brasil, nos contextos privatistas. Não obstante vão ser as propostas neodesenvolvimentistas dos governos Lula e Dilma (2002 a 2016), que vão estabelecer estratégias, embora contraditórias e até mesmo excludentes, para a ampliação do acesso à educação superior. Essas políticas não se distanciam dos ditames ou dos eixos neoliberais e permanecem exercendo maior ênfase na performance privatista de público não-estatal reinventado nas parcerias público-privado. Sobre esses aspectos desses governos, Lima (2004, p. 26) diz:

[...] o desafio dos socialistas modernos é “governar o capitalismo”, uma forma de “socialismo de mercado”. Esse socialismo de mercado defende a conjugação da liberdade econômica com a justiça social, pois, justiça social não é uma igualdade econômica pura, simples, que é impossível, mas uma igualdade de oportunidade [...]

É na busca de exercer esse socialismo de mercado, em que o lucro é particularizado e o prejuízo socializado, que nos governos Lula e Dilma o problema universitário brasileiro vai ser caracterizado por uma série de políticas que são implementadas sob uma ideia de democratização que, na verdade, opera como regulador e regulamentador do ordenamento social no/para o capitalismo o que, considerando a natureza predatória, segregacionista e excludente do capital, acaba por não resolver o problema e sim, dar-lhe nova face em novo contexto.

São muitas as políticas implementadas pelos governos Lula/Dilma para expansão da educação superior e para promoção do acesso ao diploma de nível superior. Para citar algumas das mais importantes tem-se: o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reuni, a ampliação do Financiamento Estudantil, Fies, o Programa Universidade para Todos, ProUni, o Sistema de Seleção Unificada, Sisu, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES, a Lei de Cotas, n. 12.711/2012 e programas focais como o Programa Bolsa Permanência, PBP, para indígenas e quilombolas.

Além desses programas o Decreto n. 5773/2006 e pela Portaria Normativa n. 40/2007, respectivamente, disciplinavam as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, retomando indicadores de qualidade das instituições e cursos de graduação, mediante um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES, e ranqueamentos que tomam por base resultados de provas como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Enade. Observa-se nesses instrumentos a preocupação em mensurar resultados como guia de investimentos, um exercício que ameaça a exequibilidade da autonomia de gestão financeira das universidades públicas.

Ao mesmo tempo, o Decreto regulamentou a Educação à Distância-EAD, a Educação Tecnológica e a Parceria Público-Privado (PPP's),

propostas do governo dos anos de 1990, que concorreram para o fortalecimento do setor privado/mercantil. O resultado dessas investidas foi realmente um aumento significativo no número de matrículas das minorias (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, egressos de escola pública e em vulnerabilidade socioeconômica) em cursos de graduação, porém, essas matrículas têm maior concentração no setor privado, até mesmo pelo apelo publicitário de inserção do estudante-trabalhador no mercado de trabalho em menor tempo. Essa situação aliada às facilidades de financiamento do setor mercantil, com recursos públicos como as PPPs, o Fies e o ProUni, levam a uma concentração de matrículas de estudantes de determinadas camadas da população nas instituições particulares, instituindo um mercado seguro, que pode contar com o financiamento do Estado por meio dessas políticas.

Dessa forma, a expansão assume a forma de massificação mercantilista mediante influência macroeconômica sobre a organização e distribuição de vagas da educação superior, explicitando interesses e objetivos que traduzem foco de investimento de recursos públicos no setor privado o que impacta negativamente no financiamento da educação superior pública.

Nos governos seguintes, de Temer e Bolsonaro, as políticas ditas democratizantes e do apoio à permanência, como o PNAES, foram imediatamente atacadas a partir de medidas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional 95, que impactou significativamente o financiamento da educação superior com uma redução de 37% no orçamento já no primeiro ano, em 2017. Além disso, as concepções de função social, financiamento e autonomia universitária, por parte desses governos, retomam a conceitos dos documentos de 1931 e 1968 para educação superior que, ainda que não tenham sido plenamente colocados em prática, como se está demonstrando ao longo deste texto, vão sendo garantidas juridicamente.

Seguindo a lógica da austeridade e do recuo da responsabilidade do Estado no financiamento da educação superior, o governo Temer e o governo Bolsonaro vão abordar o problema universitário brasileiro sob a categoria da inovação, caracterizada pela ideia de autonomia financeira e ampliação das parcerias com o setor privado, indústrias e mercados. O Governo Bolsonaro tenta implementar a proposta do Programa Future-se que, alinhado às imposições de recuos de investimento da Emenda

Constitucional n. 95/2016 do Governo Temer, compreende a universidade como uma instituição que deve ter compromisso e subalternidade aos reclames do mercado, numa perspectiva de produtivismo, no sentido de adequar os processos formativos da graduação ao que o mercado espera de mão-de-obra, bem como, submeter a produção de conhecimento aos ditames do mercado que determina inclusive a qualificação da produção, atacando assim, mais uma vez, a questão da autonomia acadêmico-científica e pedagógico-administrativa da universidade.

Esses apontamentos ressignificam o próprio conceito de ciência que não só fica condicionado por questões de financiamento, quanto epistemológica no sentido de que essa relação subalternizante dá margem para constrangimentos na distribuição de recursos para áreas distintas, entendendo-se que uma área pode ser mais relevante que outra, ou ainda, que determinada pesquisa não deve ser realizada ou mesmo divulgada por risco de seus resultados afetarem os moldes de produção e consumo de determinada marca. Essas reflexões trazem de volta a questão da função social da universidade, agora ancorada na própria reflexão ética de servir ao desenvolvimento do conhecimento e da ciência ou às necessidades de um determinado sistema de produção.

Além disso o governo Bolsonaro, aqui caracterizado como um governo de políticas negacionista, revisionistas, de caráter antidemocrático, e que aprofunda as desigualdades sociais a partir da intensificação da exclusão desse nível de formação de camadas sociais economicamente mais vulneráveis, apresentou o Future-se às Universidades públicas brasileiras, replicando os discursos de improdutividade social e econômica gritados na década de 1929. A narrativa invisibiliza o claro ataque à classe trabalhadora, que tem a educação superior pública como um dos horizontes para extirpar a drástica exclusão social historicamente imposta. Organiza-se na ideia de empreendimento e inovação na pesquisa científica, mas o financiamento deve ser articulado entre empresas e instituições privadas que determinarão onde, e no que pesquisar, numa clara relação de subalternidade e condicionamento.

Diante desse cenário nos últimos anos têm-se observado aprofundamento de medidas reformistas com maior intensidade no ataque a retirada de conquistas sociais, no recuo dos investimentos e serviços públicos, amparados num amplo e irrestrito incentivo ao mercado do ensino superior. Tais medidas trafegam na contramão da promoção da educação

superior pública, gratuita e autônoma, pauta de luta dos segmentos que compõem a educação superior por meio de entidades sindicais a exemplo da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, ANDES, da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil, FASUBRA, e da União Nacional dos Estudantes, UNE. Somadas aos incentivos do ensino técnico e ao crescimento das parcerias público-privada desresponsabilizada com a tríade ensino-pesquisa-extensão, aprofundada desde os anos 2000, observa-se o comprometimento de tais medidas com a formação de mão-de-obra individualizada e limitada na compreensão dos antagonismos político-econômicos que marcam as sociedades capitalistas inscritas na pauta da mercantilização da educação superior brasileira.

CONSIDERAÇÕES

Os ataques desferidos à educação superior pública brasileira são de diversas naturezas. Nesse texto procuramos situar as discussões sobre sua função social, qualidade do acesso e diplomação, organização e autonomia acadêmico-administrativa, destacando que essas pautas são transformadas e ressignificadas conforme o contexto e conjuntura político-econômico-social em que se inscrevem desde 1930 aos dias atuais, se reconfigurando nas categorias de modernização, privatização, expansão e inovação.

Observa-se que desde o século XVIII a educação superior brasileira vem sendo caracterizada por processos elitistas e mercantilistas, marcados no primeiro momento pelas ideias liberais e posteriormente pelos ditames do neoliberalismo, mesmo em cenários em que se assumiu um desafio em praticar um “socialismo de mercado”, houve fracasso em consolidar uma universidade pública e gratuita, socialmente referenciada que se materializasse como equânime no acesso, na produção de conhecimento, e autônoma quanto ao financiamento. O que se pode observar nesse período foi uma redistribuição de vagas e acesso a propostas de educação superior distintas para perfis socioeconômico e étnicorraciais distintos, em instituições de distintas esferas administrativas.

Ainda assim, é importante demarcar que a comunidade acadêmica em luta, por meio do movimento estudantil e de trabalhadores da

educação superior organizados, e as associações de pesquisa têm buscado resistir às investidas hegemônicas do capitalismo e defendido o papel histórico da universidade como de produtora de conhecimento científico autônomo e emancipador.

Ao revisitarmos os contextos em que o problema da educação superior brasileira vai se ressignificando, além de percebermos o destaque dado à função social, à ampliação do acesso e a produção de conhecimentos científico, o financiamento e organização administrativa e autonomia financeira, pedagógica e científica, é inegável perceber que os processos de mundialização do capital têm imposto significativas mudanças na cultura universitária.

Também é perceptível observar a luta para manter conquistas importantes tais como: a autonomia didática e científica dos docentes, o reconhecimento da carreira de técnico-administrativos como profissionais essenciais para a qualificação e efetividade da universidade, as políticas de assistência estudantil, a lei de cotas e outras estruturas que concorrem para efetivar a universidade brasileira como instituição autônoma e livre na produção da ciência e da tecnologia. Além disso, destaca-se que a universidade não é uma instituição estática ou anacrônica, ao contrário, ela é resultante de práticas dialógicas de políticas econômicas e educacionais que são tecidas no universo das relações de poder dos sistemas de produção, no caso, o capitalismo, portanto, a participação social influencia e pode definir os rumos das discussões e as resoluções propostas ao problema universitário brasileiro, que ainda não está resolvido. A universidade é o produto das forças daqueles que a ocupam e/ou querem ocupar. É o resultado de embates. É objeto de luta, marcada por disputas de projetos antagônicos de sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. do. O Problema Universitário Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, mar. 1929.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystc-fKXNSPTLpsCnZp/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2019. p. 211-239.
- BERNHEIM, C. T. **Universidad – Historia y Reforma**. Nicarágua: Editorial UCA, 1992.
- BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 08 out. 2018.
- DRÈZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. P.17-36
- HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- LIMA, K. R. de S. Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W. (org). **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. P. 23-46
- MAZZILLI, S. **Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 1996.
- MELLO, A. F. de; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 155, p. 413-435, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.
- PAULA, M. de F. C. de. A inserção da universidade na lógica racionalizadora do capital: casos USP e UFRJ. In: SILVA, W. C. da S. (org).

Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Rio de Janeiro: Quartel, 2001. p. 15-55.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnv-fHVs7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2018.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil** – reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez Editora e EDUSF, 1999.