

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Grandes

Temas da

Educação

Nacional 3

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Grandes Temas da Educação Nacional

3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 3 [recurso eletrônico] /
Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Grandes Temas da Educação Nacional; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-233-3

DOI 10.22533/at.ed.33319

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas educativas partem das finalidades inseridas em cada ação e estabelecem as conexões necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Este terceiro volume do livro *Grandes Temas da Educação Nacional* traz uma nova roupagem de ideias aos leitores, além de promover a mobilização de novos saberes.

Partindo dos objetivos de aprendizagem, este livro apresenta aos diversos leitores e interlocutores das ideias que aqui tomam formas, a estruturação de vinte e um trabalhos que trazem as características de seus autores, que ora transitam nas funções de pesquisadores, ora ocupam o lugar epistêmico de autores que interligam as conexões reflexivas com os diferentes contextos de uso.

No primeiro capítulo, o autor discute a relevância do letramento social a partir da produção do gênero textual carta pessoal realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental, apresentando os contextos de elaboração e as características de produção. No segundo capítulo, a discussão sobre letramento perpetua-se, agora na contextualização acadêmica e na modalidade da educação a distância, em um curso de Extensão de Redação Científica.

O terceiro capítulo preocupa-se na apresentação de um estudo sobre o processo de produção textual de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, analisando como o processo de ensino-aprendizagem é estabelecido. As reflexões realizadas no quarto trabalho partem de uma análise comparativa da semântica em textos bíblicos, tendo como ponto de partida os conceitos de significado, os sentidos e as referências propostas no texto sagrado.

No quinto capítulo, o fenômeno semântico da polissemia é tomado como ponto de partida, tendo por base a análise de um livro didático do nono ano do ensino fundamental, como suporte diverso dos gêneros textuais. Os autores do sexto capítulo fundamentam-se na Lei nº 10.639/03, discutem os impactos nas formas de enxergar a imagem do sujeito negro, da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de educação do país.

O sétimo capítulo analisa seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como ano de reflexão, a avaliação realizada em 2015, em que os autores examinam o vínculo com as respectivas competências de área. No oitavo capítulo, a autora apresenta uma proposta de investigação relativa à mediação como fomentadora da imaginação nas atividades de leitura e no empoderamento discente como sujeito autônomo e proficiente.

Os autores do nono capítulo aventuram-se na apresentação discursiva dos primórdios à Reforma Universitária do Ensino Superior no Brasil, partindo do período Brasil-Colônia à década de 60, utilizam-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. No décimo capítulo, as perspectivas avaliativas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição federal do estado de Pernambuco são tomadas como foco de discussão e análise na prevalência do processo de formação do profissional

pedagogo.

As discussões do décimo primeiro capítulo investigam a atuação do profissional pedagogo em um hospital particular no município de Imperatriz, estado do Maranhão, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica e investigação de campo. No décimo segundo capítulo compreendem-se os elementos presentes na formação inicial do pedagogo, além de contribuir na atuação do profissional na função de gestor escolar.

No décimo terceiro capítulo as questões referentes à inclusão são discutidas a partir da Lei nº 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, considerando as especificidades da Comunidade Surda. O décimo quarto capítulo os autores investigam o papel da instituição escolar no processo de inclusão. Já décimo quinto capítulo inter-relaciona teoria e prática na formação docente para os contextos fundamental e médio na cidade de Monte Carmelo, no estado de Minas Gerais.

Os autores do décimo sexto capítulo propõem frutíferas reflexões mediante as identidades do homem caipira e do cowboy nas propagandas publicitárias, esclarecendo alguns estereótipos estabelecidos na constituição do sujeito. No décimo sétimo capítulo há uma descrição reconstitutiva da linha do tempo e histórica das áreas de Eletroterapia e da Estética como estratégia de ensino e aprendizagem do curso de Estética e Cosmética da Universidade de Fortaleza.

No décimo oitavo capítulo, as metodologias ativas são definidas e discutidas na aproximação com as Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas capazes de auxiliar o processo de compreensão das metodologias ativas. No décimo nono capítulo, além de descrever e comparar o novo modelo de recrutamento dos participantes do Grupo de Estudos Tecnológicos (GET) de Concreto à luz das atividades extracurriculares do curso de Bacharelado em Engenharia Civil da Universidade de Fortaleza propõe outras reflexões.

No vigésimo capítulo, os autores analisam como o Projeto Jovens do Semiárido tem colaborado no desenvolvimento às populações locais no interior do Piauí, além de estimularem o acesso ao conhecimento como maneira de empoderamento. Já no vigésimo primeiro e último capítulo a questão do plágio é o ponto de investigação, sobretudo na contextualização da mediação pedagógica.

Aos leitores e interlocutores deste livro são bem-vindas as interrogações e a ampliação dos múltiplos conhecimentos que podem ser produzidos pela multiplicidade reflexiva em que cada autor revela uma forma peculiar de discutir os assuntos que aqui tomaram forma e foram capazes de comunicar. Por fim, como organizador da identidade de *Grandes Temas da Educação Nacional*, desejo excelentes leituras e boas reflexões.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LETRAMENTO SOCIAL E CARTA PESSOAL NO ENSINO BÁSICO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333191	
CAPÍTULO 2	13
LETRAMENTO ACADÊMICO NA MODALIDADE EAD: DESIGN INSTRUCIONAL DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE REDAÇÃO CIENTÍFICA	
<i>Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333192	
CAPÍTULO 3	19
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	
<i>Evanilde Miranda de Freitas Guimarães</i> <i>Jairzinho Rabelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333193	
CAPÍTULO 4	34
A SEMÂNTICA EM TEXTOS BÍBLICOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	
<i>Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333194	
CAPÍTULO 5	48
O FENÔMENO SEMÂNTICO DA POLISSEMIA ABORDADO POR UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Livia Oliveira Biscotto</i> <i>Maria Cristina Ruas de Abreu Maia</i> <i>Maria Rita Francisca Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333195	
CAPÍTULO 6	60
A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E APÓS A LEI Nº 10.639/03	
<i>Tatianne Silva Santos</i> <i>Tânia Regina Vieira</i> <i>Danilo Rabelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333196	
CAPÍTULO 7	80
OS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PELO ENEM - O QUE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BUSCAM MEDIR?	
<i>Claudia Helena Azevedo Alvarenga</i> <i>Tarso Bonilha Mazzotti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333197	

CAPÍTULO 8	95
ATIVIDADES MEDIADAS DE LEITURA QUE FOMENTAM A IMAGINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO DISCENTE	
<i>Aline Salucci Nunes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333198	
CAPÍTULO 9	102
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS À REFORMA UNIVERSITÁRIA	
<i>Emillia C Gonçalves dos Santos</i>	
<i>Roberta Oliveira Silva Graziani</i>	
<i>Yasmin Saba de Almeida</i>	
<i>Rafael Santos da Costa</i>	
<i>Caroline Brelaz Chaves Valois</i>	
<i>Boaz Ramos de Avellar Júnior</i>	
<i>Viviani Bento Costa Barros da Rocha</i>	
<i>Márcia Cristina Alves Bezerra</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333199	
CAPÍTULO 10	129
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS PERSPECTIVAS AVALIAÇÃO	
<i>Ana Maria da Cunha Rego</i>	
<i>Ana Patrícia Soares Pessoa</i>	
<i>Silvio Gleisson Bezerra</i>	
<i>Maurício Ademir Saraiva de Matos</i>	
<i>Benôni Cavalcanti Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331910	
CAPÍTULO 11	140
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UM HOSPITAL PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ- MA	
<i>Steffany Santos da Silva</i>	
<i>Cleres Carvalho do Nascimento Silva</i>	
<i>Maria Claudia Lima Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331911	
CAPÍTULO 12	149
O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	
<i>Lucilene Schunck Costa Pisaneschi</i>	
<i>Luana Monteiro Maciel</i>	
<i>Rosemary Roggero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331912	
CAPÍTULO 13	160
ALIBRAS COMO DISCIPLINA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO IFSULDEMINAS	
<i>Ísis Andressa Ribeiro de Araújo</i>	
<i>Mônica Ribeiro de Araújo</i>	
<i>Giovanna da Conceição Massafera Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331913	

CAPÍTULO 14 164

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS PARA A COMUNIDADE SURDA DE MANAUS: UM CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

Suelem Maquiné Rodrigues

Sara Vitor Magalhães

Allan Cerdeira Miranda

DOI 10.22533/at.ed.3331914

CAPÍTULO 15 175

FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA CIDADE DE MONTE CARMELO/MG - BRASIL

Rafael César Bolleli Faria

Natália Miranda Goulart

DOI 10.22533/at.ed.3331915

CAPÍTULO 16 183

DO CAIPIRA AO COWBOY: AS IDENTIDADES DO HOMEM DO CAMPO NAS PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS

Bruno Silva de Oliveira

Ítalo Rafael de Castro

Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.3331916

CAPÍTULO 17 194

LINHA DO TEMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Aline Barbosa Teixeira Martins

Bárbara Karen Matos Magalhães Rodrigues

Mariza Araújo Marinho Maciel

Bruna Elaine Cabral Azevedo Ponte

DOI 10.22533/at.ed.3331917

CAPÍTULO 18 202

METODOLOGIAS ATIVAS, O QUE SÃO AFINAL?

Lin Shr Uen

Caroline Fernandes-Santos

DOI 10.22533/at.ed.3331918

CAPÍTULO 19 210

METODOLOGIA DE DIVULGAÇÃO, SELEÇÃO E TREINAMENTO DE DISCENTES PARA O GRUPO DE ESTUDOS TECNOLÓGICOS UNICONCRETO

Bruno da Silva Sales

Matheus Fontenele Rocha

Larissa Lima Melo

Davi Araújo Braga Brasil

Ivo Almino Gondim

DOI 10.22533/at.ed.3331919

CAPÍTULO 20	219
NOVOS PROTAGONISTAS DO SEMIÁRIDO: COMO A EDUCOMUNICAÇÃO TEM INFLUENCIADO A VIDA DE JOVENS NO INTERIOR DO PIAUÍ	
<i>Ben Rholdan Sousa Pereira</i>	
<i>Lourival da Cruz Galvão Júnior</i>	
<i>Monica Franchi Carniello</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331920	
CAPÍTULO 21	233
PROFESSOR NÃO É POLÍCIA DO CONTROL C INVESTIGANDO O PLÁGIO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	
<i>Silvana Aparecida Pires Leodoro</i>	
<i>Elisabeth dos Santos Tavares</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331921	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	249

CAPÍTULO 9

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS À REFORMA UNIVERSITÁRIA

Emillia C Gonçalves dos Santos

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Residência em Enfm Clínica Médica e Cirúrgica pela UNIRIO. Licenciatura em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal. Especialista em Enfermagem Intensiva de Alta Complexidade pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Ciências da Saúde pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da disciplina de Enfermagem em Unidades de Maior Complexidade. Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da EEAAC-UFF. Niterói - RJ.

Roberta Oliveira Silva Graziani

Graduada em Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Professor I 40h da Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ.

Yasmin Saba de Almeida

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

Rafael Santos da Costa

Graduado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Manaus, Universidade Federal do Amazonas (EEM-UFAM). Especialista em Enfermagem em Suporte Avançado de Vida - Urgência e Emergência (EEM-UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. Enfermeiro da Secretaria Estadual de Saúde de Manaus, Amazonas (SUSAM).

Caroline Brelaz Chaves Valois

Graduada em Enfermagem pela Escola de

Enfermagem de Manaus, Universidade Federal do Amazonas (EEM-UFAM). Especialista em Enfermagem em Suporte Avançado de Vida - Urgência e Emergência (EEM-UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. Enfermeira da Secretaria Estadual de Saúde de Manaus, Amazonas (SUSAM).

Boaz Ramos de Avellar Júnior

Graduado em Medicina pela Universidade Gama Filho. Especialista em Cardiologia pela Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Mestre em Gestão de Sistemas em Engenharia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Rio de Janeiro, Brasil. Médico da Secretaria Municipal de Saúde de Maricá -RJ

Viviani Bento Costa Barros da Rocha

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

Márcia Cristina Alves Bezerra

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

RESUMO: **Objetivos:** Conhecer o desenvolvimento do ensino superior desde Brasil-colônia até a reforma universitária da década de 60. **Metodologia:** Estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Trata-se de um recorte de dissertação. **Resultados e discussão:** De 1889 até a Reforma Universitária de 1968, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes

dispositivos legais, como por exemplo, Reforma Rivadávia Corrêa, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma Rocha Vaz. A Universidade do Distrito Federal (UDF-RJ) foi fundada no Estado Novo. Nova Constituição, em 16 de setembro de 1946 e outros planos para o ensino superior. Em 1951 é criado o Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq. O Plano de Assistência Técnica Estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966), o Relatório Meira Mattos (1968) e atuação do Grupo de Trabalho da reforma Universitária se seguiram nesse arco temporal.

Conclusão: Discorrer sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos. Debruçar-se sobre a História da Educação Superior envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. A partir dos anos 80, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Vislumbra-se ser premente, nos dias atuais, reedificar com sobriedade e perícia o labor universitário, tendo em vista que trata-se de um projeto de difícil execução, mas fundamental. Esse processo deve ser compreendido e imputado como algo em permanente construção.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Universidade no Brasil; Reforma Universitária.

ABSTRACT: Aims: To know the development of higher education from Brazil-colony to the university reform of the 60's. **Methodology:** Qualitative, exploratory and descriptive study. This is a dissertation cut. **Results and discussion:** From 1889 until the University Reform of 1968, higher education in the country underwent several changes due to the enactment of different legal provisions, such as Rivadávia Corrêa Reform, Carlos Maximiliano Reform and Rocha Vaz Reform. The University of the Federal District (UDF-RJ) was founded in "New State". So, new Constitution on September 16, 1946 and other plans for higher education. In 1951 the National Research Council - CNPq was created. The *United States Agency for International Development* embodied in the MEC / USAID agreements; the Atcon Plan (1966), the Meira Mattos Report (1968) and the labor of the University Reform Working Group were followed in this time frame. **Conclusion:** Discussing the university in Brazil and its impasses until 1968 implies reviewing a complex walk, full of obstacles. Dealing with the History of Higher Education involves not only technical aspects but also a markedly academic and political character, requiring specific analysis and treatment. From the 1980s onwards, several proposals for the reformulation of university institutions appeared. It is believed that it is urgent, nowadays, to rebuild with sobriety and expertise the university work, considering that it is a project of difficult execution, but fundamental. This process must be understood and imputed as something in permanent construction.

KEYWORDS: University; University in Brazil; University Reform.

1 | INTRODUÇÃO

As Universidades são instituições pluridisciplinares para formação dos quadros

profissionais de nível superior, de Pesquisa, de Extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São responsáveis pela produção, preservação e transmissão dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos adquiridos pela Humanidade em sua evolução cultural, constituindo a Civilização Ocidental atual. São fundamentalmente Instituições de Ensino Superior que utilizam as atividades de pesquisa e extensão (tripé ensino-pesquisa-extensão) para cumprir seu objetivo fim de formar profissionais de nível superior adequados ao desenvolvimento da sociedade (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

A observação do panorama educacional brasileiro revela uma característica tão insólita quanto persistente em sua estrutura: no ensino superior, as universidades convivem com uma grande quantidade de instituições de pequeno porte. Estas são em geral instituições especializadas, credenciadas pelo governo federal para conferir diplomas nas mais diversas especialidades, em igualdade de condições com as instituições propriamente universitárias. Chama também à atenção a dependência prática das universidades públicas diante do Estado, apesar dos valores proclamados, ao contrário de suas congêneres privadas, que são, sim, autônomas (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

As Universidades ocidentais surgiram na Idade Média na Europa, sendo as primeiras reconhecidas: a Universidade de Bolonha, na Itália, criada no século XI, em 1088; Universidade de Oxford-Inglaterra, em 1096; Universidade de Paris, França, em 1170; Universidade de Cambridge-Inglaterra, em 1209 e muitas outras, que persistem até os dias atuais. Em Portugal, a primeira Universidade foi a de Coimbra, fundada em 1290. As Universidades medievais européias lançaram as bases da Educação Superior moderna, definindo os conceitos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado, utilizados até hoje (RIBEIRO, 1982).

As Américas foram “descobertas” no século XVI, portanto defasadas em mais de 400 anos de evolução cultural em relação à Europa e iniciou suas atividades logo em seguida, com a criação de várias universidades. Vários países americanos tiveram suas universidades fundadas muitos anos antes da primeira universidade brasileira, a saber: 1538- Universidade Autônoma de Santo Domingo - República Dominicana, 1551-Universidade Nacional Autônoma do México, 1562-Colégio Universitário de Santo Tomas - Colômbia e 1613-Universidade Nacional de Córdoba – Argentina (SADER; AIBOTES; GENTILI, 2008).

No Brasil, o movimento de organização dos estudos superiores perpassam pelo período de colonização, década de 30 (revolução industrial), reforma universitária de 1964 (militares no poder) e década de 70, na qual se impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil. Posteriormente, foi proclamada a Constituição de 1988 com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior e finalmente advento das DCN, por meio do Parecer CNE/CES nº 776/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997 e do Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001. Estes pareceres determinavam as orientações para as diretrizes

curriculares dos Cursos de Graduação.

2 | METODOLOGIA

Estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Para Triviños (2015, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. De forma semelhante, Gil (2010) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Trata-se de um recorte de dissertação de mestrado desenvolvido na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense. Ao longo do desenvolvimento da referida investigação, durante a fase de contextualização da pesquisa, foi realizada ampla busca sem recorte temporal na Base de dados de artigos de periódicos nacionais em Educação, Biblioteconomia, Ciência da Informação e áreas afins (EDUBASE), desenvolvida e fundada pela Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP e indexada no Latindex e UlrichsWeb. Foi pesquisada a constituição e progresso do ensino superior do Brasil, até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Entretanto, o presente desenho de pesquisa alberga o estudo do ensino superior brasileiro a partir do colonato até a reforma universitária de 1964.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 1991). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos (FÁVERO, 2006).

Isto posto, torna-se patente que Espanha, a Inglaterra e a França se preocuparam com a cultura de suas colônias, diferentemente de Portugal. O Brasil, de colonização

portuguesa, desenvolveu apenas atividades escolares de catequese de indígenas, conduzidas por sacerdotes Jesuítas, por quase 300 anos, até 1792, quando ocorreu a expulsão dos Jesuítas do Brasil. (STEINER, 2016).

Pesquisas históricas demonstram que a população do Brasil era desprovida de ensino superior local. Indivíduos os quais possuíam Educação Superior eram estrangeiros ou membro de famílias brasileiras abastadas, enviado para uma educação em outros países, principalmente Portugal. A Universidade de Coimbra, considerada a “primeira universidade” do Brasil, pois era nela que se graduavam, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil (FÁVERO, 2000).

Apenas com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, é que ocorreram as primeiras iniciativas culturais no Brasil, com a criação de Faculdades, como em 1808, a Faculdade de Cirurgia da Bahia, Salvador (Curso Médico de Cirurgia na Bahia) e em cinco de novembro e no mesmo ano a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o qual institui, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica). Neves, Neves e Bitencourt (2005). De início, as ideias de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. (FÁVERO, 2006).

Em 1822 a Independência do Brasil encerrou o período colonial com a criação de várias Faculdades (FERNANDES, 1966).

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. Importa lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante (FARIA, 1952).

Proclamada a República, outras tentativas são feitas. Cabe lembrar que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. No início do século XX houve o momento da expansão do ensino superior, mas também o da contenção do mesmo (FÁVERO, 2000).

A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos entre correntes político-ideológicas. O federalismo tornou-se a orientação principal do novo regime, o qual correspondia aos interesses da burguesia cafeeira. Contudo, regime federativo reservava parcela de poder ao governo federal, de forma singular, na área educacional. O crescimento das máquinas burocráticas determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhe eram próprias (MICHELOTTO, 2006). Os latifundiários desejavam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio

de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também com intuito de evitar perdas de cunho social e econômico. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida (FORACCHI, 1965).

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Estas foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (MOREIRA, 1960). A maior demanda era, entretanto, pela concessão do privilégio dos concluintes do Colégio Pedro II (Ginásio Nacional), a outras escolas secundárias, de modo a dispensar seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior. No mesmo sentido, pretendia-se possibilitar a criação de instituições de ensino superior pelos governos estaduais e por particulares. Embora não houvesse dispositivo legal algum que restringisse a criação dessas instituições pelo governo federal (como não havia, tampouco, no Império), o rompimento dessa situação só veio a acontecer com a promulgação de novos dispositivos legais (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

As reformas educacionais de 1891 criaram a figura da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades mantidas pelo governo federal. No primeiro caso, os ginásios criados e mantidos pelos governos estaduais que tivessem o currículo do Ginásio Nacional e se submetessem à fiscalização do governo federal gozariam do mesmo privilégio daquele: os alunos que tivessem concluído seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios (CURY, 1988). Em 1901, a equiparação foi estendida aos ginásios criados e mantidos por particulares. No segundo caso, as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei. O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Destarte, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia. Todavia à medida que o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, mediante a multiplicação de escolas e a modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo. Elas vieram determinar outra reforma de ensino em 1911 (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

Assim, de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais, principalmente com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891 tendo sido este o responsável por estabelecer o Ginásio Nacional enquanto modelo (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

A reforma geral do ensino secundário e superior procurava albergar duas dinâmicas - a desoficialização e a contenção da ocupação do ensino superior por candidatos inabilitados. O Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, deu as normas legais do que foi denominado como Reforma Rivadávia Corrêa, titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (PINTO, 1994).

Apesar dessas intenções, a Reforma Rivadávia Corrêa instituiu também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus (Universidade da Amazônia - Universidade Livre de Manaós); em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres (FÁVERO, 1995). Assim, no século XX, houve a integração de algumas faculdades isoladas, sendo criadas as primeiras Universidades brasileiras (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

Na verdade, a função desempenhada pelo sistema educacional, como fornecedor de diplomas os quais afiançavam a posse dos conhecimentos específicos aos cargos de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada pelo processo de expansão/facilitação, pois os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e em conseqüência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo, fenômeno que nos últimos anos, tem se repetido.

A busca desenfreada em relação aos diplomas do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os eruditos das classes dominantes. A introdução dos exames com finalidade de ingresso às escolas superiores para todos os postulantes foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função. Em síntese, instigados pela ideologia do *bacharelismo*, os jovens das classes dominantes e das camadas médias almejavam alcançar, de qualquer maneira, um diploma superior (TEIXEIRA, 1998).

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o decreto 11.530, reorganizando o ensino secundário e superior de todo o país, com o objetivo de corrigir as distorções do decreto de quatro anos antes. Foi a vez da Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior. As mudanças foram profundas, embora mantivessem dois pontos fundamentais da Reforma Rivadávia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II (e dos que lhe eram equiparados) de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de *exames vestibulares*, para a seleção dos candidatos ao ensino superior

(RIBEIRO, 1982a).

Alterações adicionais foram conferidas pela Reforma Carlos Maximiliano, pois a equiparação dos ginásios estaduais foi retomada, mas não a dos ginásios privados. Agora já não bastava a aprovação no exame vestibular para que um candidato fosse admitido em um curso superior. Ele precisava apresentar, também, o certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos estabelecimentos estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Os alunos dos ginásios privados deveriam prestar exames nesses estabelecimentos de ensino. Se aprovados, receberiam um certificado equivalente. A exigência do certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer controle adicional sobre o acesso às escolas superiores. O Decreto de 1915 exigia que o exame vestibular fosse rigoroso. As instituições de ensino superior instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes não poderiam mais ser equiparadas às federais. Além disso, o número de equiparações possíveis em cada estado foi drasticamente limitado (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.” Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), posterior Universidade do Brasil (UB-1937), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. E mais, comparando a Exposição de Motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, com a forma simplificada e modesta, em termos de estrutura acadêmico-administrativa da primeira universidade oficial no país, resultaram desse cotejo sérias críticas (FÁVERO, 2006).

Nova reforma foi instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecida como Reforma Rocha Vaz (presidente do Conselho Superior de Ensino), dez anos depois. Caracteristicamente seletivo, os exames vestibulares intensificou a distinção, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Este termo é definido como um limite máximo estabelecido de indivíduos ou entidades que podem ser admitidos num organismo ou instituição. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma Rocha Vaz de 1925 determinava a obrigação do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. Por conseguinte, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação,

até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito à matrícula nem nos anos seguintes, a não ser que, novamente examinados, obtivessem classificação favorável. O objetivo dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1929).

Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (FÁVERO, 2006).

Com recursos humanos próprios gerados pelas Faculdades e Universidades implantadas no país, foram sendo criadas novas faculdades e institutos tecnológicos e de pesquisa em todo o território nacional. A primeira Universidade Brasileira moderna, criada baseada no tripé Ensino - Pesquisa-Extensão, foi a Universidade de São Paulo - USP (1934) que também teve de importar boa parte de seu corpo docente. Indubitavelmente, o Brasil foi o último país americano a criar uma Universidade (CUNHA, 1997).

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país. Entretanto, em ato contínuo, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperam a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo (CUNHA, 2007).

Anos de Incerteza (1930 - 1937), durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, foi instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), pois que o Rio de Janeiro era capital da República, por mérito da energia, empenho e atitude de Anísio Teixeira (diretor do depto de Educação). Ele atentou para determinadas questões magnas uma vez que uma das características da universidade é a de ser um sítio de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto

eram o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Entretanto, buscar autonomia universitária no momento inicial do Estado Novo não era factível. A UDF surgiu com uma vocação científica e estrutura distinta das universidades existentes no país, até mesmo da USP. A proposta era ser lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada. Contudo, só teve quatro anos de existência (UDF foi extinta em 1939) (CUNHA, 2007b). Na posterior instauração e vigência do Estado Novo (novembro de 1937), seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, atual UFRJ, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (CAPANEMA, 1938)

Apesar de enfatizar o aspecto democratizante do ensino universitário, o ministro Gustavo Capanema criou uma universidade claramente destinada às elites. Nessa perspectiva se incluía o projeto grandioso de construção da Cidade Universitária, que pretendia ser o núcleo da cultura brasileira. As obras, no entanto, não chegaram a ser iniciadas na gestão de Capanema. A Universidade do Brasil, com a reforma universitária iniciada em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAPANEMA, 1938)

O Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq, é fundado em 1951, com a atribuição de coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - encarregada da formação de docentes e pesquisadores. Em 1961 é criada a segunda Universidade moderna no Brasil, a Universidade de Brasília - UnB (SCHWARTZMAN, 2001).

Com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. A chamada “redemocratização do país” é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados, como se pode observar no capítulo “Da declaração de direitos” e especialmente no que trata “dos direitos e das garantias individuais”. Cabe lembrar que, ainda no Governo Provisório instalado após a queda do Estado Novo, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. Em cumprimento a esse dispositivo, o reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º) (FÁVERO, 2006).

Entretanto, no fim da década de 60, no período em que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT-RU) exerceu suas atribuições, uma acepção limitada e limitadora da autonomia universitária repousava na esperança de que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja criação era proposta pelo GT pudesse realizar o equilíbrio difícil, mas viável e necessário entre a autonomia universitária e gestão do Estado. Assim, a autonomia universitária desceu ao nível da racionalização na distribuição de recursos. Outra limitação de tal autonomia refere-se

à pós-graduação. O GT defendia uma política específica para a mesma, deveria ser produto da iniciativa do Governo Federal e expressa em decreto (CUNHA, 2007a). BRASIL (1983) afirmava que o alcance das medidas que se fazem necessárias e os vultosos recursos exigidos vão além das possibilidades de ação das universidades. Por outro lado, era entendida enquanto assunto de interesse nacional, estreitamente ligado ao desenvolvimento da pesquisa e melhoria do ensino e que por isso mesmo excede o perímetro de cada universidade isoladamente.

CUNHA (2007) percebeu essa posição como originada da perspectiva elitista que presidia a as aceções de pós-graduação que levava o GT a sinalizar, já em 1968, para a necessidade de se garantir “o alto nível próprio á natureza” desse curso. “Se a graduação estava sendo assaltada por uma “legião de jovens”, fazendo a qualidade do ensino superior se deteriorar, a pós-graduação deveria ser posta á salvo:a ser criada indiscriminadamente, na maioria dos casos, a pós-graduação se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com a degenerescência inevitável dos graus de mestre e doutor”.

Finalmente, a limitação era também extensiva a participação dos professores na direção universitária. O BRASIL (1983) entendia que qualquer brasileiro, não necessariamente docente, desde que tivesse comprovadamente alto grau de experiência e habilidades de discernimento, capacidade de observar com cuidado situações, pessoas ou acontecimentos, tanto na vida publica quanto empresarial, poderia ser reitor ou diretor. Não obstante, assinalava o direito de participação não somente dos docentes, mas também se referia à participação de alunos e comunidade. Quanto aos estudantes, o GT estipulou a proporção máxima de 20% nos órgãos colegiados. E referira que: “cabe, com efeito, ao estudante, uma permanente função crítica, seja do sistema no qual se processa a sua formação, seja da estrutura social global no qual ela se desenvolve. Mas, para que esta função crítica não se deteriore numa atitude estéril de permanente contestação, é indispensável a criação de condições que garantam a institucionalização do diálogo, num clima de lealdade e cooperação”.

A partir da década de 50, por meio da crescente industrialização e crescimento econômico, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, em concomitância, várias transformações que ocorrem, na esfera econômica - sociocultural. De certa forma, ainda incipiente, observa-se o despertar da situação crítica em que se encontravam as universidades no Brasil, por vários setores da sociedade, Essa demanda começa a tomar corpo quando na com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada durante a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente na segunda metade dos anos 1950 (TEIXEIRA, 2007).

Os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para receberem novos adeptos em uma análise crítica e organizada da universidade no país. Tal movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu clímax com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro

de 1961, a qual surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (TRIGUEIRO MENDES, 1968).

Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação (FÁVERO, 1991).

O agudo posicionamento dos estudantes por meio dos seminários e de suas propostas fica evidente através da UNE, com objetivo de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses encontros reflexivos são discutidas questões relevantes como:

- Autonomia universitária;
- Participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa;
- Adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes;
- Ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas;
- Flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006).

Algumas universidades, no alvorecer dos anos 60, nomeadamente a Universidade do Brasil, elaboram planos de reestruturação. No caso da UB, o Conselho Universitário constitui, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar desse tema. De seus trabalhos redonda no documento *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*. Esse consenso foi aprovado em junho de 1963 pelo Conselho Universitário, todavia, com o golpe militar de 1964 sua implantação é suspensa (ARAGÃO, 1968).

Nessa mesma época, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas são dignas de nota: o Plano de Assistência Técnica Estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID¹ na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, esta através de recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, desenvolvida pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006).

Relativamente ao *Plano Atcon*, como ficou conhecido, trata-se de documento oriundo de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, pela solicitação da Diretoria do Ensino Superior do MEC,

¹ USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, mais conhecida por seu acrônimo em inglês USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil.

preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (ATCON, 1966). Foi inclusive publicado no Correio da Manhã, com o título “Relatório Meira Mattos mostra situação do ensino universitário”, no Rio de Janeiro, em 25 de agosto de 1968. Rudolf Atcon, membro da AID (Agency International Development), fizera um estudo sobre a universidade brasileira a partir de visitas realizadas à várias instituições do país. Suas idéias partiam do pressuposto de que a educação seria o ponto de partida para o desenvolvimento da América Latina (BOSCHETTI, 2007).

Coube a Rudolf Atcon a incumbência de balizar a implantação de uma nova estrutura universitária fundamentada num modelo empresarial, com vistas à rendimento e eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao disseminado Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais. Desta feita, indicado consultor do Ministério da Educação e Cultura, facultou ao GR-TU, sob o título de “Recomendações”, as diversas esferas de reformulação universitária, especialmente no que tange à integração, reforma administrativa e fiscal, educação superior, universidade enquanto objetivos e finalidades. (MARTINS, 2009).

Para avançar no progresso era preciso investir na educação, o que representou no período desenvolver e criar condições para que a trajetória entre a aprendizagem acadêmica e a utilização da aprendizagem fosse rápida e propiciasse retorno em curto prazo. A urgência na formação de uma mão-de-obra possuidora de alta capacidade profissional para o sistema tecnológico que se queria expandir, sinalizada para a necessidade de uma universidade utilitarista capaz de garantir a formação de um potencial humano indispensável ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ativo e integrado às responsabilidades e compromissos da cidadania e brasilidade. A universidade teorizada por Atcon como instituição privilegiada, parecia um espaço supra-sensível e estaria potencialmente capaz de reestruturar-se pelas perspectivas ideológicas do momento: cumprir sua função acadêmica e ainda garantir o suprimento do mercado de trabalho. Com essa concepção, a universidade também atenderia a demanda de ensino superior, cada vez mais intensa e representada pela classe média que se expandia pela política econômica. (BOSCHETTI, 2007).

De junho a setembro de 1965 foram assim delineadas as bases da Reforma Universitária, no que se refere FÁVERO, (1991):

- Integração: foco sócio-econômico-educacional e necessidade de criar um organismo relativamente à educação de alto nível com identidade continental, envolvendo todos os países;
- Educação superior: adequação das universidades latinas com objetivo ao desenvolvimento;
- Universidade: consolidar autonomia e transformar-se em fundação privada;

- Reforma administrativa: secretaria treinada;
- Criação de carreira universitária,
- Extinção da ação discente na administração,
- Desvinculação das regras do serviço público e limitações de salários;
- Reforma fiscal: divisão do custo real de ensino entre alunos e instituição e a instalação de um sistema de bolsas para atender as carências durante a gradual extinção do ensino público gratuito.

O surgimento dessa nova universidade seria fator de eficiência e produtividade adequadas à ideologia pós-64: nacionalismo desenvolvimentista e reconstrucionista e as linhas gerais da universidade ideal estavam, resumidamente, assim estabelecidas no Plano Atcon (ATCON, 1966):

- Flexibilidade e diversificação docente, com critérios de máxima integração e economia;
- Novas atividades acadêmicas e científicas;
- Melhora da qualidade e ampliação da quantidade;
- Criação de cursos básicos de estudos fundamentais;
- Surgimento do Departamento e extinção da Cátedra;
- Ampliação/diversificação dos cursos profissionais;
- Criação de unidades de ensino básico
- Formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB) para controle interno das universidades e independente do Poder Executivo;
- Estruturação funcional formada pelo Conselho pelo Conselho de Curadores, com responsabilidade financeira; pelo Administrador com livre trânsito.

A racionalidade, a eficiência e a produtividade desejadas em qualquer empresa, passaram a ser exigidas também das universidades, expressando com bastante fidelidade as preocupações de ordem sócio-econômica dos governos militares, caracterizada pelo esforço contínuo pela diminuição de custos e uso dos mecanismos de controle das forças vivas internas e da própria organização curricular. O Coronel Meira Mattos, pertencia ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Ele presidiu a Comissão que deveria intervir na universidade e propor medidas relacionadas aos problemas estudantis (BOSCHETTI, 2007).

Considerava-se premente a ampliação do sistema de ensino superior existente, mas, atentando para a “escassez” de recursos, sinalizava claramente a racionalidade nos investimentos para que os mesmos gerassem o máximo de rendimento. A sistemática de parcelamento do trabalho na universidade foi introduzida pelos princípios de taylorização presentes nas teorias de administração valorizadas pelos

teóricos americanos e brasileiros envolvidos na RU.

Contudo, se esse desempenho era relevante para uma empresa, para a universidade expressou a fragmentação do trabalho, a despolitização e a desarticulação estudantil. Além disso, subjugada a novos modelos curriculares e estruturais, foi perdendo sua criticidade e profundidade em conteúdos indispensáveis à compreensão da vida social, das relações do trabalho e do exercício pleno da cidadania (ABUMERHY, 1976).

Diante de realizar uma análise das contribuições é possível sintetizar quanto a R. Atcon que o mesmo seguia pela racionalização das estruturas universitárias e de tudo que dizia respeito à produção acadêmica. Por sua vez, Meira Mattos direcionava suas sugestões no sentido de organizar dispositivos que permitissem intervir na universidade e estudar os movimentos estudantis de modo a identificar suas tendências, as linhas político-ideológicas que professavam e a partir desse conhecimento estabelecer as melhores formas de disciplinar dentro da instituição. Apesar de objetivos distintos – características técnicas de um lado e disciplinadoras do outro, um trabalho reforçou o outro e, do entrelaçamento das idéias apresentadas, resultaram as novas diretrizes para as instituições universitárias (BOSCHETTI, 2007).

Assim, o projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do *Plano Atcon*, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; foco nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006).

Nos meses finais de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024 uma comissão específica, chefiada pelo General Meira Mattos, com vários objetivos, a começar por fornecer pareceres definitivos acerca solicitações, idéias, propostas e inspirações relacionadas às atividades do alunado. Inclusivamente, organizar e sugerir iniciativas que facilitassem aplicabilidade efetiva das metas do governo relativamente à área estudantil. Ademais, supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. Algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária após o relatório final dessa Comissão, a saber, fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006).

O acesso ao ensino superior no Brasil estava inserido num grande processo de seletividade social, que se inicia nas escolas de 1º e 2º Graus, e que se estende dentro do curso superior, através da evasão. O vestibular mostra que os parâmetros sócio-econômicos e culturais determinam a escolha da carreira, e o fracasso ou o sucesso dos candidatos nos exames. Esta conclusão é feita a partir de análises da hierarquização das carreiras na estrutura político-social do país, da distribuição de candidatos por sexo e da divisão dos classificados em dois grupos: aqueles que se

destinam às escolas públicas e aqueles que se destinam às escolas particulares, além de evidenciar a forte pré-seleção social na escolha de carreira (RIBEIRO, 1982a).

3.1 A Reforma Universitária

A insatisfação geral no que se refere ao ensino superior patente por manifestações estudantis em todo território nacional fez com que o governo acatasse os conselhos daqueles que, em seu próprio meio, defendiam a necessidade premente da reformulação desse nível de ensino. Assim, em julho de 1968 foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) que no prazo de um mês apresentou anteprojetos de leis, sendo um específico da Reforma Universitária (RU) e os demais regulando aspectos referentes a esta temática. Ademais, trazia também um relatório com justificativas. O anteprojeto de lei foi adaptado pelo Governo e enviado ao Congresso onde foi submetido a várias alterações devido aos interesses em jogo, pois que este assunto interessava a diferentes segmentos sociais (CUNHA, 1997).

Em julho de 1968, o Decreto 62.937 determinava instituição no MEC, de um grupo de trabalho composto de 11 membros entre educadores, estudantes (que declinaram) e políticos, sob presidência do Ministro da Educação; Tarso Dutra (CUNHA, 2007a).

O Grupo de Trabalho tinha como objetivos estudar uma “reforma para Universidade brasileira, com vistas à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1983).

A composição, entretanto, fora heterogênea, abarcando indivíduos com concepções filosófico-idealistas e economistas-tecnicistas, causando uma acepção paradoxal de universidade. Com finalidade de ajustar a concepção dual (tecnicista e idealista) assinalaram a função da universidade como impulsionadora do desenvolvimento por meio de uma liderança “espiritual”: “o GT vê a universidade como um lugar onde a cultura de um povo e uma época tente a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma das suas finalidades essenciais promover a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural” (CUNHA, 2007).

A Reforma de 1968 teve como objetivo precípua a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais. O surgimento do “novo” ensino superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso (MARTINS, 2009).

O autor supracitado afirma que essa nova organização produziu efeitos contraditórios no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

Houve geração de condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse requisito, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. Sua implantação impulsionou posteriormente um vigoroso programa de iniciação científica, que tem contribuído para articular pesquisa e ensino de graduação e impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores (MARTINS, 2009).

Os acontecimentos descritos têm como cenário o abrir das portas de 1968, conforme comentado, com o movimento estudantil, este, distintivo pelas importantes discussões no interior acadêmico e pelas manifestações públicas, e requereu do Governo medidas no sentido de buscar resoluções para as problemáticas educacionais mais urgentes, principalmente dos excedentes. Assim, a melhor réplica consistiu na geração por meio do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar prioritariamente, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. O Relatório Final desse grupo refere que o movimento estudantil, independente de ideologias, teve o valor de proporcionar um desvelamento frente a esta questão em nível nacional (BRASIL, 1983).

O ensino superior foi qualificado pelo GT como seletivo “pela sua própria natureza” pois dependeria dos talentos individuais, desigualmente distribuídos. Além do mais, a universidade “para ser fiel a uma das suas dimensões essenciais há de contribuir para manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns” (CUNHA, 2007a).

Uma das questões que o Relatório elenca é a ocorrência de que a universidade brasileira era, na ocasião, organizada à base de faculdades tradicionais as quais, embora tenham trazido alguns progressos, em seu cerne se demonstrava inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, incrementado nos anos 50 e assim se mantinha incompatível às evoluções decorrentes. A expansão das instituições de ensino superior ocorrera simplesmente por multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos. O Relatório enfatizava que a universidade cresceu, mas em seu âmago, mantivera-se mesma estrutura obsoleta a tolher o desenvolvimento e a inovação (BRASIL, 1983).

Relativamente às proposições enumeradas pela Reforma, com o intuito de aumentar eficiência e produtividade da universidade, sobressaem (*grifo nosso*) o / a:

- a) Sistema departamental,
- b) Vestibular unificado,
- c) Ciclo básico,
- d) Sistema de créditos,

- e) Matrícula por disciplina,
- f) Carreira do magistério superior,
- g) Institucionalização da pós-graduação (MARTINS, 2009).

Apesar de ter sido enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria demais referir que conquanto o departamento fosse interpretado como unidade de ensino e pesquisa, a implantação do mesmo, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por seu turno, a cátedra vitalícia ou cadeira, fora, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia (FÁVERO, 1991). Conforme refere CUNHA (2007a), o departamento já era assim definido pelo Decreto – lei 252/67 nas instituições federais de ensino superior, no entanto, a persistência do regime de cátedra fazia com que o departamento fosse apenas uma nova denominação para os catedráticos e seus assistentes, adjuntos, livre-docentes, laboratórios, serviços e biblioteca.

Através dos anos, constatou-se ser o departamento, reiteradamente, sítio de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em amíúde, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/ 96, o departamento não constitui mais exigência legal (FÁVERO, 1995).

Previa-se também a organização de colegiados. A coordenação didática de cada curso ficaria a cargo de um colegiado constituído de representantes das unidades que participassem das atividades de ensino (CUNHA, 2007a).

BRASIL (1983) dizia que em lugar da cátedra deveria surgir o departamento, referido como “organismo mais amplo, que programará solidariamente as atribuições de ensino e pesquisa dos docentes, representando um passo decisivo para progressos e aperfeiçoamento das nossas instituições universitárias.”

O GT enfrentou de modo decidido a questão da cátedra vitalícia. A Constituição de 1967 já havia revogado o privilégio da vitaliciedade, substituída pela carreira docente, constante de concurso de títulos e provas para o nível inicial e final. A inevitável expansão do ensino superior não poderia ficar limitada pelo mecanismo de recrutamento, formação e até contratação de professores por intermédio da cátedra. Na verdade, este, freqüentemente empenhava-se em evitar a existência de assistentes brilhantes que poderiam denunciar sua incapacidade científica ou didática. Muitos dos catedráticos eram até mesmo medíocres, alçados a esta posição a reboque dos decretos de federalização das universidades nos anos 50. Ocorreram, entretantes, casos opostos, de catedráticos que se utilizaram de seu poder exatamente para impulsionar a produção universitária e a promoção de novos valores em seu campo, por exemplo, Fernando Azevedo e seu substituto Florestan Fernandes, da USP, responsáveis pela geração de vários sociólogos bem como crescimento das ciências sociais no Brasil (CUNHA, 2007a).

A extinção da cátedra e a instituição do sistema departamental constituíram-se como a deflagração para se acabar com o regime seriado dos cursos superiores, onde,

de acordo com Brasil (1983), “o regime obsoleto em séries inteiramente prescritas, em que o aluno não tem qualquer participação no delineamento do seu plano individual, precisa de substituir-se pelo de matrícula por disciplinas fazendo-se controle da integralização curricular por métodos flexíveis como o de créditos.”

Por trás da cena, o GT não apresentou nem tampouco rejeitou os argumentos dos consultores norte-americanos de que este poderia vir a ser um mecanismo útil para elevar o número de matrículas sem aumento de gastos. A assertiva referia-se ao fato de que alunos de um curso poderiam matricular-se em disciplinas de outro, aumentando o número de alunos por professor. O sistema eliminaria a duplicação na oferta de disciplinas idênticas e facilitando o caminhar dos estudantes entre departamentos, independente de cursos. Entretanto, os problemas didáticos resultantes dessa “racionalização” foram ignorados, prevalecendo a criatividade para iludir o sistema de matrícula por disciplinas, tais como a multiplicação de pré-requisitos e co-requisitos, bem como alteração de denominação de disciplinas para torná-las exclusivas a determinados cursos, departamentos ou unidades. No fundo, concorreu para a desmobilização do movimento estudantil (CUNHA, 1997).

No que tange ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, **mas para determinada área de conhecimento** (grifo nosso) A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois (FÁVERO, 1995). Os vestibulares mereceram grande destaque no ante-projeto pois boa parte a questão “dos excedentes” orbitava em torno deles. Malgrado a Reforma de 1968 ter provocado efeitos inovadores, em contrapartida determinou campo facilitador para o nascimento e desenvolvimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, *apud* MARTINS, 2009).

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 foi qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do modelo precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo paradigma subverteu a concepção de ensino superior baseada na articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009).

3.2 O Ciclo Básico

A inclusão da expressão *ciclo básico* no verbete *ciclo*, num dicionário da língua portuguesa denota a importância e freqüente enunciação deste termo que em determinado período tornou-se corriqueiro e não obstante ter sido legalmente extinto, permanece com sua utilização expressa no dia-a-dia da comunidade universitária ainda com significado. Após a reforma universitária, a expressão se incorporou à língua (falada no Brasil) com a aceção que lhe foi conferida na legislação referente ao assunto, à época de sua publicação. Na verdade, o que foi registrado no Dicionário Aurélio como “ciclo básico,” é o que consta no Decreto-Lei 464/69 como “primeiro ciclo” (MAZZONI, 2001).

Os documentos legais relativamente ao Ciclo Básico especificam que (MACIEL, 1970):

a) os Decretos-Leis nºs 53/66 e 252/67 não mencionam a expressão “ciclo básico”, mas se referem a “*estudos básicos*” ou “*ensino e pesquisa básicos*”, contrapondo-os a “*ensino profissional e pesquisa aplicada*”;

b) o artigo 23 da Lei 5.540/68 diz, em seu §2.º: “*os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais...*”;

c) o Decreto-Lei 464/69 em seu artigo 5º fala de “*um primeiro ciclo, comum a grupos de cursos afins*” e, em seu artigo 6º, faz referência a “*um quinto (1/5) do primeiro ciclo...*”

A segregação entre estrutura formal e atividades práticas bem como entre essas e seus resultados, por meio de uma lógica congruente, transcorreu por todo o sistema educacional brasileiro após as reformas promovidas pelo Governo Militar. Conferiu-lhe a aparência de coerência e integração, tão ao gosto do *taylorismo* de Rudolph Atcon, adotado pelos grupos de trabalho que elaboraram os relatórios, tanto da reforma universitária, quanto da reforma da educação primária e secundária e que serviram de embasamento para as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que alteraram a Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MESSEDER, 1976).

Indubitavelmente, a idéia de um ciclo básico, na legislação da reforma universitária da década de 60, estava relacionada ao pressuposto da integração do ensino superior. O ciclo básico, como um conceito que se revelou indefinido, ora como período de estudos fundamentais a vários cursos profissionais, ora como período de estudos gerais de caráter educativo ou introdutório dos alunos na universidade, aliado à função de recuperação de falhas evidenciadas no vestibular (MAZZONI, 2001).

Apesar das aparências de precisão nas definições legais, não se atentou para a *natureza* da organização universitária, especialmente no que se referia ao ciclo básico. O nível de especificidades gerados a partir da idéia de uma universidade estruturada em ciclos excedeu sua esfera de implantação. Por isso, não bastaram definições contidas na Legislação da Reforma Universitária e nem as considerações dos “Encontros de Reitores”. Por meio da análise dos muitos trabalhos de avaliação do

ciclo básico - apresentados pelas universidades nos encontros e seminários, observa-se que imperou o desconhecimento do *conceito* de ciclo básico, inclusive no nível da administração central das universidades, uma vez que foram raros os reitores que souberam caracterizar a forma pela qual as suas instituições definiram o sistema de ciclos (GARDENAL; PAIXAO, 1982).

A descrição dos caminhos e descaminhos dos Ciclos Básicos ou 1º Ciclos de algumas universidades é descrito em algumas literaturas nacionais.

O 1º Ciclo na UFCE apresentou trajetória maculada por conflitos e transformações súbitas mais de cunho formal que qualitativo. Tais perturbações determinaram no ciclo básico daquela universidade uma identidade contraditória multifacetada, que às vezes apresentam desarmonia entre os aspectos teóricos e práticos. A maioria dos estudos realizados sobre o ciclo básico na UFCE, durante sua primeira década de funcionamento, tinha como alvo a própria Reforma Universitária, que determinou à universidade brasileira concepções liberal e funcionalista e que atingiram frontalmente as estruturas de poder destas instituições. Observou-se a instabilidade entre as tendências generalizante e especializante no Básico daquela instituição. A concepção linear do currículo de graduação e uma falta de integração entre o ciclo básico e o profissional foi percebida e o 1º Ciclo foi entendido como uma marca da Reforma, que acabou por desencadear discussões sobre a formação dos profissionais em nível superior, a Universidade e o próprio sistema educacional (NOBREGA, 1990).

A Universidade Católica de Minas Gerais apresentou relatório sobre sua experiência. Planejado e implantado, o primeiro ciclo (ou ciclo básico) foi objeto de sucessivas avaliações, nas quais se colheu a opinião de alunos e dos professores do ciclo profissional, em relação aos objetivos, à estratégia, ao funcionamento e à eficiência, com resultados, considerados bastante satisfatórios (UCMG, 1973, 1974, 1975 *apud* MAZZONI, 2001).

A Universidade do Ceará elaborou um resumo sobre a avaliação de sua experiência de implantação do ciclo básico, o qual traz os aconselhamentos:

“...dar melhor qualificação aos professores, criar uma coordenação central, diminuir a ênfase à função recuperadora, promover melhor informação sobre as diferentes carreiras, renunciar ao aspecto indiferenciado do 1.º ciclo no primeiro semestre e propor a volta da pré-opção...” (GOMES et al., 1986).

O ciclo básico na UFPr nunca foi implantado devido às contradições entre as leis 5540/68 e a 5692/71. A UFPr entendeu que com a promulgação da lei 5692/71 o conteúdo do 1º Ciclo ficou esvaziado e que desde então a instituição havia procurado solucionar os problemas surgidos no ciclo básico e apresentara as saídas encontradas pela instituição a fim de que se cumpram as três funções do outrora ciclo básico. A UFPr conservou os pontos positivos da Reforma e alterou o que considerava aspectos que não contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino. Teceu críticas em relação à formação do docente de ensino superior, ao sistema de departamentos e à

composição dos currículos, que deve estar ajustado aos objetivos do curso e não aos objetivos dos professores (BACK, 1982).

Assim, com relação às Universidades Federais (REIS FILHO, 1978):

1. A maioria implantou seu 1.º ciclo entre os anos de 1970-72;
2. A maior parte delas (vinte e duas) organizou-o por área de estudo, não havendo nenhum caso de um primeiro ciclo ou ciclo básico comum a todos os cursos oferecidos;
3. Os problemas de ordem geral na implantação do primeiro ciclo foram mencionados por quatorze universidades; doze não mencionaram problemas e cinco não responderam à questão correspondente;
4. Os principais problemas registrados foram: excedentes internos, congestionamento nos cursos de maior procura, alto índice de repetência, ausência de disciplinas humanísticas para as áreas de tecnologia e saúde, “standardização” do ensino, fixação de currículo, prazo exagerado;
5. A maioria das universidades pesquisadas adotou como objetivos para o primeiro ciclo, os propostos pela legislação.

O ciclo básico foi objeto de estudos para pesquisadores, os quais produzem uma literatura específica desde 1971. Os estudos iniciais são projetos, inquéritos e/ou relatórios de experiências apresentados nos Seminários que se processaram na década de 1970, quando as instituições de ensino superior estavam tentando cumprir determinações legais de implantação do ciclo básico. A partir de 1974, a preocupação com os efeitos produzidos pela introdução do sistema de ciclos no ensino superior fez com que muitos pesquisadores elegessem esse assunto como objeto de suas pesquisas e, assim, foram produzidas algumas dissertações enfocando o ciclo básico e a maneira como cada instituição, a partir de suas próprias histórias e vivências, o implantou e o executou (RAMOS, 1979).

O conjunto dos trabalhos analisados permitira pelo menos duas classes de conclusões, ainda de acordo com os estudos de MAZZONI (2001):

1) Quanto à análise das funções legais do Primeiro Ciclo:

- As funções do primeiro ciclo, previstas na legislação da Reforma Universitária, não despertaram o mesmo interesse nas diferentes instituições. As funções de orientação de carreira e de recuperação deram margem a muitas discussões e foram logo abandonadas por grande número de universidades. A função embasadora foi mais bem aceita, mas de um modo distorcido da concepção original, isto é, passou a ser a base dos cursos profissionais;
- Além das funções legais, específicas do primeiro ciclo, alguns trabalhos abordaram outras funções como formação de consciência crítica, nível de raciocínio formal, desempenho em leitura crítica, que extrapolam o âmbito do primeiro ciclo. A interdisciplinaridade, embora permeie o modelo do primeiro ciclo é, também, extensiva a toda atividade de ensino e pesquisa.

- 2) Quanto à natureza dos trabalhos:
- Os trabalhos realizados na área de psicologia educacional são exclusivamente direcionados a duas espécies de análises: da orientação do aluno e do papel do professor na proposta educacional de uma instituição específica. Para as respectivas instituições, tais trabalhos passam a ser subsídios importantes, na medida em que apontam meios de melhorar um modelo já assumido como válido;
- os demais trabalhos: alguns, realizados a partir de certos referenciais teóricos, talvez pequem pela amplitude de análise, não chegando ao detalhamento do primeiro ciclo em nível institucional; outros, ao contrário, por descerem a esse nível de detalhamento, deixam a impressão de que não contextualizam os dados satisfatoriamente, ou não se reportam a um esquema conceitual consistente.

Esses mesmos estudos nos fazem ver que esse período na vida do acadêmico brasileiro é uma necessidade, devido às condições em que continuam chegando às universidades alunos: imaturos, sem opção de curso, com uma cultura geral bastante frágil e sem o devido preparo para a educação superior, que visa a formação do profissional cidadão. Assim, o Primeiro Ciclo viria auxiliar o educando na superação dessas dificuldades imediatas. Outras soluções poderiam ser pensadas, mas, sem dúvida, defendemos necessidade da proposta da Reforma Universitária.

A idéia da implantação de um ciclo básico comum a diversas áreas está presente nas duas propostas, diferenciando-se apenas a justificativa para a sua instalação (ROTHEN, 2008).

A Comissão Meira Mattos entendia que a implantação do ciclo básico permitiria a utilização das vagas ociosas, amenizando-se assim o problema da falta de vagas. O GT-RU, por sua vez, afirmou que o ciclo básico teria tripla função, tais como:

- a) recuperar falhas evidenciadas pelos vestibulares no perfil cultural dos novos alunos,
- b) orientar para escolha das carreiras
- c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores.

Nesse sentido, cabe-nos considerar que observam-se, hoje em dia, grandes quantidades de estudantes com deficiências de bases oriundas de lacunas de conhecimento formais não preenchidas no ensino fundamental e médio. O Ciclo Básico poderia ainda, constituir-se como uma estratégia para resgate e homogeneização do saber desses discentes, em busca de maior consolidação científica e melhor rendimento acadêmico.

4 | CONCLUSÕES

Discorrer sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos. Debruçar-se sobre a História da Educação Superior envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. A partir dos anos 80, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Vislumbra-se ser premente, nos dias atuais, reedificar com sobriedade e perícia o labor universitário, tendo em vista que se trata de um projeto de difícil execução, mas fundamental. Esse processo deve ser compreendido e imputado como algo em permanente construção.

REFERÊNCIAS

- ABU-MERHY, N. F. O primeiro ciclo e os problemas de sua implantação e funcionamento. In: IX Seminário de Assuntos Universitários (dez anos de reflexão e debate) 1976. **Anais**, Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- ARAGÃO, R. M. **A Reforma da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1968.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O problema universitário brasileiro**. Rio de Janeiro: A Encadernadora S. A., 1929.
- ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.
- BACK, E. O Ciclo Básico na Universidade Federal do Paraná. **Em Aberto**, Brasília, v.1, n. 2, p. 11-16. janeiro 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1348>>. Acesso em 30 jun. 2017.
- BOSCHETTI, V. R. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da Universidade do Pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 221-229, setembro 2007. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho**. 3 ed. Brasília: MEC., 1983.
- CAPANEMA, G. **Exposição de Motivos de 28 de junho de 1938, encaminhando projetos de decretos-leis**. GC 36.09.18, doc. 13, série g. CPDOC/FGV.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007a.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007b.
- CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, julho 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/>>

article/view/751/763>. Acesso em 30 out. 2016.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1988.

FARIA, J. C. **Da fundação das universidades ao ensino na colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dezembro 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 ago. 2016.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade “modernizada” à Universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Autores Associados, 1991.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder**: análise crítica/fundamentos históricos, 1930-45. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: FÁVERO, M. L. A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 110-115

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/USP, 1966.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

GARDENAL, L.; PAIXÃO, A. L. Ciclo Básico na Universidade Brasileira: tema e problemas principais. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-4, janeiro 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C. et al. Conhecimento universal ou profissionalização? Dilemas do 1º ciclo de graduação. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB - Ano VIII, nº 16, 1986. p.87-90

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. Evolução histórica do ensino superior no Brasil. **Cofen**, 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html>. Acesso em: 29 jul. 2016.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, R. Organização e funcionamento do ciclo básico. In: **O ciclo básico (1º ciclo geral de estudos)**. Brasília: CRUB, nº 14. 1970. p.48-49

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2017.

MAZZONI, J. R. **Universidade Brasileira**: o primeiro ciclo em questão. Bauru: EDUSC, 2001.

MESSEDER, A. M. S. **O primeiro ciclo na Universidade da Bahia**. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C. (Org). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Inep, 2006. p. 73-84.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

NEVES, N. M. B. C.; NEVES, F. B. C. S.; BITENCOURT, A. G. V. O Ensino Médico no Brasil: Origens e Transformações. **Gazeta Médica da Bahia**, Bahia, v. 75, n. 2, p. 162-168, jul.- dez. 2005. Disponível em: <<http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/362/351>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

NÓBREGA, J. W. M. **Estudo do estágio de raciocínio formal em alunos do primeiro ciclo de Ciências, da UFC, que cursaram a disciplina Biologia Geral**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, A. G. R. **O primeiro ciclo na universidade brasileira**: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

REIS FILHO, C. Reforma Universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, W. E. (Org.) **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p.26-27

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, S. C. O Vestibular. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 1-6, fev. 1982a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1354/1328>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ROTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SADER, E; ABOITES, H; GENTILI, P. **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001.

STEINER, J. E. Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino Superior**: Conceito & Dinâmica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 327-335

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TRIGUEIRO MENDES, D. Expansão do ensino superior no Brasil. **Documenta**, Brasília, n. 91, p. 26-70, set. 1968.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, M. C. T. A. **O papel do professor das disciplinas comuns do primeiro ciclo de ciências humanas e educação da PUC-SP, na concepção deles mesmos**. 1975. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BRAGA, E. T. **A educação humanística no primeiro ciclo do ensino superior no Município do Rio de Janeiro**. 1981. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - EAPES (Acordo MEC-USAID)**. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1969.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **O Ciclo Básico (1º Ciclo Geral de Estudos)**. CR-14, 1970.

FARIA, A. T. S. B. **Os dilemas do ciclo básico na Faculdade de Engenharia da Universidade do Rio de Janeiro: pontos de partida e pontos de saída**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate e Crítica**, São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.

LINS FILHO, J. B. C. **Primeiro ciclo das universidades brasileiras e interdisciplinaridade**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MASETTO, M. T. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUC-SP para as áreas de ciências humanas e educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MEIRELES, A. A. S. **O desempenho em leitura crítica do aluno do ciclo básico na Universidade Federal do Espírito Santo**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ROSÁRIO, M. J. A. O pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira, de 1964 a 1985. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 69, p. 87-99, fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648239>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SALMERON, R. A. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965**. Brasília: UnB, 2007.

SILVA, J. M. A. P. **O ciclo básico na UNICAMP: projeto, realidade e perspectivas**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, M. N. G. **Implantação do 1.º ciclo na Universidade Federal do Pará – uma avaliação junto ao aluno**. 1974. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SUCUPIRA, N. L. B. **Ciclo básico: sua natureza e problemas de sua organização**. Brasília: CRB, nº 14, 1970.

TAJRA, L. M. C. **O primeiro ciclo da Universidade Federal do Maranhão: uma análise crítica**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-233-3

