

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA DITADURA EMPRESARIAL-CIVIL-MILITAR**HIGHER EDUCATION REFORM IN THE CONTEXT OF THE CIVIL-MILITARY BUSINESS
DICTATORSHIP****REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA DICTADURA EMPRESARIAL-
CIVIL-MILITAR**Agercicleiton Coelho Guerra¹, 0000-0002-8377-8971Adriana Mota de Oliveira Sidou², 0000-0003-1830-7740José Deribaldo Gomes dos Santos³, 0000-0001-7915-0885**Resumo:**

O artigo examina a reestruturação do Ensino Superior brasileiro no contexto da ditadura empresarial-civil-militar (1964–1985), com ênfase na reforma universitária de 1968. Ancorado no materialismo histórico-dialético, o estudo de caráter bibliográfico e documental objetiva analisar criticamente como a reorganização institucional das universidades se articulou ao projeto de modernização do Estado e às estratégias de desenvolvimento econômico do período. O artigo demonstra como essa reforma foi pensada e estruturada para atender aos interesses econômicos vigentes. Conclui que a reforma universitária cumpriu uma dupla função: modernização técnica da universidade para o capital e controle político da contestação estudantil.

Palavras-chave: teoria do Capital Humano; ditadura empresarial-civil-militar; Educação Superior; políticas educacionais.

Abstract:

This paper investigates the restructuring of higher education in Brazil within the framework of the business-civil-military dictatorship (1964–1985), with particular emphasis on the university reform of 1968. Anchored in historical-dialectical materialism, this bibliographic and documentary study seeks to conduct a critical analysis of how the institutional reorganization of universities was intertwined with the state modernization project and the economic development strategies of that period. The paper illustrates how this reform was conceived and organized to align with the dominant economic interests. It concludes that the university reform served a dual purpose: technical modernization of the university in the service of capital and political control of student dissent.

Keywords: human capital theory; civil-military-business dictatorship; Higher Education; educational policies.

¹Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará, Brasil; ageguerra@gmail.com

²Secretaria Municipal de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil; amsidou@gmail.com

³Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, Ceará, Brasil; deribaldo.santos@uece.br

Resumen:

Este artículo examina la reestructuración de la educación superior brasileña en el contexto de la dictadura cívico-militar empresarial (1964-1985), con énfasis en la reforma universitaria de 1968. Este estudio bibliográfico y documental, basado en el materialismo histórico-dialéctico, tiene el objetivo de analizar críticamente cómo la reorganización institucional de las universidades se articuló con el proyecto de modernización del Estado y las estrategias de desarrollo económico de la época. El artículo demuestra cómo esta reforma fue concebida y estructurada para servir a los intereses económicos predominantes. Concluye que la reforma universitaria cumplió un doble propósito: la modernización técnica de la universidad para obtener capital y el control político de las protestas estudiantiles.

Palabras clave: Teoría del capital humano; dictadura empresarial-civil-militar; Educación Superior; políticas educativas.

Introdução

Essas reflexões são deveras importantes.
Elas nos indicam que uma sociedade não se liberta
facilmente de seu passado
(Fernandes, 2020, p. 104)

O fenômeno pertinente à subordinação do complexo educacional escolar aos interesses do mercado capitalista de produção tem sido alvo constante de críticas por parte da outrora denominada cátedra universitária. O reconhecimento do papel central do Estado, articulado a organismos internacionais, como o Banco Mundial, do mesmo modo, constitui-se em peça central na operacionalização dessa subordinação.

Longe de entendermos que se trata de políticas, contudo, que precisam ser, para utilizar uma palavra em moda, ressignificadas, entendemos que o problema da mercantilização do ensino se alinha necessariamente ao atendimento da autorrealização ampliada do capital. No início do período da ditadura empresarial-civil-militar brasileira, ou seja, na década de 1960, essa problemática começava a se acentuar e a desenvolver as características fundantes de uma crise de caráter estrutural, que se consolidaria na década seguinte. De acordo com Saviani (2008), o processo de reformulação educacional do Ensino Superior do período em análise deixou um oneroso legado, cujos efeitos se perpetuam até os dias atuais.

O presente artigo, de caráter teórico, bibliográfico e documental, pretende discutir o processo de reestruturação do Ensino Superior no período em que a ditadura empresarial-civil-militar brasileira realizou uma ampla e profunda reforma nas políticas da educação universitária.

Observa-se, sobretudo, o vínculo dessa reforma com o momento político e econômico do período. Trata-se de procurar entender as reformulações governamentais em relação com a totalidade social.

Com vistas ao atendimento dos objetivos traçados, realizou-se um apanhado histórico dos documentos e literatura que subsidiaram a reforma em referência. Trata-se de demonstrar como essa reorganização foi pensada, articulada e posta em prática. Esses foram os meios até então apontados como os mais adequados para que pudessemos alcançar o que Marx (2012) denominou *apoderar-se da matéria*.

A análise do objeto fundamentou-se na perspectiva marxista de análise do real. Em outras palavras, que compreendem a realidade social como fruto das relações materiais e concretas, em que homens e mulheres estabelecem entre si no processo de produção e reprodução de sua vida material de existência. Esta pesquisa pretende corroborar com o exame dessa reforma e sua relação com a totalidade social, marcada por uma reforma que criou um modelo que buscou equilibrar repressão com eficiência produtiva.

Em consonância com esses objetivos, dividiu-se a presente exposição em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira apresenta a Teoria do Capital Humano (TCH) e seus desdobramentos sobre o complexo da educação. A segunda demonstra-se o pano-de fundo da reforma, o contexto histórico e as pesquisas que a embasam. A terceira apresenta a legislação que regulamenta as políticas para o Ensino Superior, relacionando-as às demandas dos grupos econômicos que representavam os interesses do modelo capitalista em consolidação.

Contexto histórico da reforma: conflitos de interesses e a influência da TCH

No início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande euforia desenvolvimentista, cujo alvo era completar o processo de industrialização. De um lado, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), divulgando a ideologia nacionalista desenvolvimentista, e paralelamente, a Escola Superior de Guerra (ESG), que promulgava a ideologia da interdependência e a doutrina da segurança nacional.

Essas duas tendências eram incompatíveis entre si, mas no curso do processo o objetivo comum agregava grupos com interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos. Nessas condições, a contradição permanecia em segundo plano, em estado latente, tipificando-se na medida em que a industrialização progredia, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição de importações (Saviani, 2008, p. 292).

Assim que a meta da industrialização foi atingida, conforme apura o mesmo autor, veio à tona, entretanto, a contradição de interesses entre os dois grupos: o desenvolvimentista e o que apoiava o modelo nacional-dependente (os conservadores). Conforme escreve Saviani (2008, p. 293), “a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico”. Foi desse modo que, na medida em que se ampliava a mobilização popular, também se dilatava a organização da classe empresarial, buscando, naturalmente, seus interesses.

A mobilização social organizava-se por meio de sindicatos, de associações, do movimento estudantil entre outros; enquanto o grupo empresarial se articulava através de organizações, a exemplo do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES). A impossibilidade de compatibilizar interesses levou à organização dos dois grupos, um dos quais atuou ativamente no movimento que culminou com o golpe empresarial-civil-militar de 1964.

Para que a leitura do texto seja coerentemente compreendida, necessitamos operar uma breve digressão, retornando em seguida ao tratamento de como os conflitos internos fermentaram o terreno para implantação da TCH.

Quando nos referimos à ditadura empresarial-civil-militar que teve início em 1964, queremos destacar que o Estado brasileiro é afeiçoado à mudança de governo por vias não convencionais. O pacto entre os empresários, a chamada sociedade civil e os militares pôs fim ao conturbado mandato de João Goulart. Em 31 de março de 1964, Jango, como era chamado, foi deposto por um golpe de Estado. Em seu lugar assumiu o Marechal Castelo Branco, que inicialmente contou com apoio da elite brasileira, de setores religiosos e obteve amplo suporte empresarial. Esse acordo empurrou a sociedade para o *beco sem saída* que reverbera seu atraso político e ideológico aos dias atuais.

Interessa anotar que o Brasil é um país em que os golpes de Estado aparentam não ter fim. Não se pode afirmar ao certo se o período do regime ditatorial iniciado em 1964 teve fim

em 1985, como a maioria dos analistas indicam. Houve eleições diretas para governadores em 1982. Já em 1985 foi a vez de os brasileiros irem às urnas para eleger aqueles que iriam comandar as capitais, as estâncias hidrominerais e as áreas de segurança nacional, que até então eram escolhidos pelo presidente militar. Um ano depois houve a escolha dos deputados constituintes, que escreveriam a Carta Magna de 1988. No ano seguinte, Collor de Melo foi eleito o primeiro presidente civil após o golpe de 1964.

Apesar desse semblante democrático, em 31 de agosto de 2016, a presidente Dilma Rousseff sofreu impeachment. Muitos analistas consideram que o episódio se configura um golpe. Para os mais moderados: um golpe parlamentar. Contudo, a simpatia dos políticos brasileiros pelo golpe de Estado não para aqui. Em oito de janeiro de 2023, uma nova tentativa de golpe de Estado foi posta em prática pelos apoiadores de Jair Bolsonaro, candidato derrotado nas eleições presidenciais de 2022.

O *autocratismo da baioneta*, que conta com apoio de setores civis, empresariais e até religiosos, configura esse lamentável quadro de instabilidade política que vive o Brasil. Esse quadro, contudo, não pode ser separado das relações capitalistas. O que se nota, em movimento, é a tentativa política de implantação de impulsos liberais na esfera econômica. Isso reflete diretamente na instabilidade de um Estado atrasado como o brasileiro.

Com o golpe de Estado de 1964, o modelo nacional desenvolvimentista foi substituído pelo nacional de interdependência. Por conseguinte, o complexo educacional não poderia ficar de fora de tal conjuntura pós-golpe. Em relação ao Ensino Superior, Florestan Fernandes (2020) sintetiza o que chamou de contrarrevolução de 1964, considerando que, ao chegar ao poder, havia duas ambições distintas a serem postas em práticas pelos militares:

Primeiro, destruir o processo em curso, que fazia da “crise da escola superior” uma crise do controle conservador da universidade. Segundo, equacionar a “solução conservadora” da *reforma universitária*, canalizando as alterações qualitativas inevitáveis em um sentido aparente puramente técnico, mas, de fato, dominado pelo afã de criar novos mecanismos de tutela conservadora do ensino superior e do tipo emergente de universidade (Fernandes, 2020, p. 105).

O grupo liderado pelos conservadores, ao perceber que a extinção do antigo padrão da escola superior não ameaçava o *status quo* e ainda, sob a pressão constante das tendências modernizadoras e o desafio crescente da rebelião estudantil, preferiu tomar a liderança política

da reforma universitária. O ensino superior, frente a essas reformas, passou a ser norteado mais intensamente aos fins do grande capital nacional e estrangeiro, orientado pela teoria do capital humano, conforme anotam diferentes autores como (Frigotto, 2015; Saviani, 2008). Vejamos, então, no que consiste a teoria do capital humano e como ela se consolida como filosofia orientadora do movimento de reestruturação do ensino superior.

O desenvolvimento teórico da TCH teve início nos anos de 1950 com os estudos de Theodore William Schultz (1973)⁴. Para o autor, o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos meios mais importantes para a ampliação da produtividade econômica. A educação, por conseguinte, passa a assumir papel preponderante para o desenvolvimento econômico, ou seja, para potencializar as taxas de lucro do capital.

Nesse entendimento, o indivíduo, ao *investir* em educação, estaria se valorizando, na mesma lógica em que se valoriza o capital. De acordo com esse entendimento, portanto, seria necessário ampliar a educação, de modo que ela englobe novas categorias, a exemplo de aptidão e habilidades pessoais, pois o desenvolvimento pessoal traria como consequência melhores condições produtivas. O indivíduo seria o maior responsável por sua formação e por sua inserção no mercado de trabalho.

Inicialmente, os estudos realizados em torno da TCH por Schultz (1973) representaram um problema para os detentores dos meios de produção, pois a relação de duração do capital humano estava articulada à longevidade da classe trabalhadora. Posteriormente, Gary Becker (1983) desenvolveu mais pesquisas em torno da TCH, conseguindo popularizá-la.

A concepção de educação que tem por base a TCH considera que o investimento crescente no setor educacional, sobretudo estatal, impulsiona a renda e o desenvolvimento do país. Os investimentos em educação precisam, portanto, crescer até que se obtenha o retorno esperado. O aprofundamento das desigualdades sociais, segundo a dupla de autores, seria reflexo das desigualdades sociais. Por outro lado, nos países em que o investimento é crescente, há elevação cultural. Ganham, assim, as empresas e logram as pessoas, como pensava a dupla de pesquisadores americanos.

⁴ Em 1979, Theodore Schultz e posteriormente Gary Becker receberam o que se convencionou denominar *Prêmio Nobel de Economia*. No entanto, que a sociedade entende, equivocadamente, por prêmio Nobel de Economia é um evento criado pelo Banco da Suécia, não o Nobel. Coincidência ou não, alguns dos premiados com a comenda apresentam estudos que articulam desenvolvimento neoliberal e educação.

Fatores como pobreza, fracassos pessoais e acasos são colocados como falta de empenho, de mérito por parte do sujeito. Do modo como entende o criador dessa teoria, “os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa [...], mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico” (Schultz, 1973, p. 35).

Para o criador da TCH, em uma perspectiva macroeconômica, os fracassos dos indivíduos têm relação direta com investimentos educacionais projetados erroneamente. Para usar uma expressão cara a Theodore Schultz (1973): a educação é produtora do capital humano. O ideólogo americano, apesar de escrever recorrentemente sobre a importância do investimento pessoal em educação, também declara a necessidade de investimento estatal sobre as políticas educacionais: “[...] as opções educacionais privadas são ineficientes com respeito à escolarização elementar e secundária” (Schultz, 1973, p. 142).

A partir dessa defesa, a TCH obteve grande êxito nos governos ditatoriais de alguns países. No caso do Brasil, a TCH apresentava uma estratégia de crescimento-que indicava uma justificativa econômica para os gastos educacionais, tanto em nível individual quanto governamental, fornecendo, ainda, pressupostos teóricos que subsidiaram o alinhamento das políticas de educação ao modelo econômico do capitalismo associado e subordinado que se tentava instalar no país. A reforma universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, para citar dois casos, materializaram a essência desse ajuste.

A naturalização e a aceitação de alternativas, como a proposta defendida por Schultz e seus seguidores, de modo geral, acarretam uma visão a-histórica das relações sociais, pois desconsideram a luta de classes. De acordo com a teoria desenvolvida por Schultz (1973), o trabalhador é o responsável pelo seu progresso ou fracasso. O autor ignora o fato de que homens e mulheres fazem a história, “contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25).

Vale ainda salientar que, com o prenúncio da crise que logo se instalaria, o capital, por não ter limite para a sua expansão e em sua necessidade de auto expansão, passou gradativamente a controlar mais expressamente todos os complexos sociais, a exemplo da educação. A TCH, alinhada a esses pressupostos, ao mesmo tempo em que justifica o fracasso do indivíduo, cria um mercado de lucro para o capital.

Vejamos, na próxima seção, como essa teoria se insere nas políticas de reestruturação do ensino superior no Brasil.

A ação político-ideológica da elite dirigente e seus reflexos sobre a reforma universitária da década 1960

Foi na década de 1960 que se intensificou, no Brasil, todo um aparato político e ideológico que veio a questionar o modelo de ensino superior até então vigente no país. Participaram inicialmente, desse movimento, docentes, pesquisadores e o movimento estudantil. O movimento conservador de apoio ao novo regime, no entanto, foi quem tomou de fato a liderança política e realizou a reforma.

Como entende Fernandes (2020), ao agir assim, rompia-se com o modelo da escola superior herdada historicamente. Conquistava-se, todavia, uma posição que permitia ao conservadorismo dirigir a reforma universitária de acordo com “as conveniências e os valores da atual situação conservadora” (Fernandes, 2020, p. 106-107).

A doutrina que orientou a reforma, afirma Cunha (2007), era de origem alemã, enquanto o modelo organizacional era norte-americano. “Não se tratava de fazer tábula rasa, mas de promover uma modernização da direção de certos aspectos desse modelo, diretamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional” (Cunha, 2007, p. 26).

Isso implica afirmar que as reformas ocorridas no ensino superior, a partir do golpe civil-militar-empresarial (1964-1985), foram resultado dos conflitos políticos e dos interesses do modelo econômico que se pretendia assimilar. É importante destacar, no entanto, que a reformulação não teve o caráter democratizante que outrora era requisitado, nem mesmo quando se considera a ampliação de vagas.

As modificações estruturais impostas à educação durante esse período alinharam-se com as reformas propostas por organismos, como o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O chamado acordo MEC-USAID contou, ainda, com os subsídios do Relatório Atcon (1966) e do Relatório Meira Mattos (1968).

O IPES (1961-1971), aliado à atrasada burguesia brasileira, pretendeu influenciar o regime político do país. Formado por um grupo de representantes empresariais do Rio de Janeiro e São Paulo, o referido Instituto articulou-se com empresários multinacionais e com a Escola Superior de

Guerra (ESG). Assim, não só conectou diversas ações, como também “contribuiu de forma decisiva, para o golpe militar de 1964” (Carvalho, 2007, p. 373). De acordo com Saviani (2008, p. 294):

Em suas ações ideológicas, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão (...) visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses sociais.

O IPES, como organização nacional, apresentava-se como um grupo que promovia a educação cultural, moral e cívica dos indivíduos. “O lado encoberto coordenava uma sofisticada e multifacetada campanha, política, ideológica e militar” (Dreifuss, 1981, p. 164). Os principais alvos “para a doutrinação específica e pressão política direta eram os sindicatos, o movimento estudantil e a classe camponesa mobilizada, as camadas intermediárias e a hierarquia da igreja, o Legislativo e as Forças Armadas” (Dreifuss, 1981, p. 230).

A ação política do IPES, no período anterior à consumação do golpe, era de desarticulação dos movimentos populares, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE). A UNE, desde o ano de 1961, tornou-se parte integrante do bloco nacional-reformista que reunia todas as organizações e instituições políticas e culturais da esquerda trabalhista, e foi um dos primeiros alvos do novo regime. Na madrugada de 1º de abril de 1964, a sede da UNE foi metralhada, invadida e incendiada pelos militares.

De acordo com Dreifuss (1981), a elite orgânica pertencente ao IPES atacava o comunismo, o socialismo, a oligarquia rural e o populismo. Ao mesmo tempo, argumentava que a prosperidade do país e a melhoria dos padrões de vida das pessoas eram de responsabilidade da iniciativa privada, e não da intervenção do Estado na economia ou de métodos socialistas.

A atuação efetiva do IPES em relação às políticas educacionais iniciou logo que consumado o golpe militar, com a organização de um simpósio sobre a reforma da educação, que aconteceu em dezembro daquele mesmo ano. Saviani (2008) destaca que o Fórum *A educação que nos convém*, ocorrido no ano de 1968, foi um evento de maior magnitude e repercussão que o seu precedente, e “fora uma resposta da entidade empresarial à crise educacional encarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968” (Saviani, 2008, p. 296).

O fórum *A educação que nos convém* foi realizado em outubro/novembro de 1968, em resposta ao movimento estudantil, que estourou em Paris naquele mesmo ano, chegando no Brasil no segundo semestre. De acordo com o relatório do IPES (1969, p. 3): “entre as razões, boas e más, para o desencadear da campanha estudantil, destacam-se as relacionadas com a extensão e a qualidade da Educação prevalente no Brasil”. Diante dessa conjuntura, os membros do IPES consideraram que o fórum seria a melhor maneira de apreenderem “pontos característicos bastantes para delinear-se o perfil da educação ideal que se procura” (IPES, 1969, p. 3). Dito de outro modo, de realizar a reforma do ensino superior em conformidade a seus interesses.

Resultado da parceria entre o IPES e a Instituição de Ensino Superior PUC do Rio de Janeiro, o supramencionado fórum tratou de onze temas, sendo seis deles sobre o ensino superior. O encontro não ocorreu por acaso, em “um momento marcado pelo acirramento das lutas sociais, período em que o movimento estudantil ganhou maior visibilidade, em razão, dos debates provocados pela reforma universitária” (Carvalho, 2007, p. 373). De algum modo, como complementa Carvalho (2007, p. 375), “prevaleria um sentimento de incômodo com a dimensão assumida pelo movimento estudantil”.

Esse incômodo reflete no discurso de vários de seus palestrantes, transcritos para o documento impresso. Logo no primeiro tema, que trata sobre os objetivos e as metas da educação brasileira, Padre Fernando Bastos, expositor da temática, assevera: “a geração moderna faz questão de contestar certos valores que, à nossa geração, pareciam absolutamente inquestionáveis como a base indispensável de qualquer sistema ou de qualquer regime” (Bastos, 1969, p. 1). O que seria a base inquestionável de qualquer sistema? A apropriação privada dos meios de produção?

De acordo com Bastos (1969, p. 2), seria objetivo da educação “preparar o homem para, através do uso responsável de sua liberdade, tornar-se agente eficaz de promoção de sua comunidade”, o que envolveria, primeiramente, a promoção de valores morais pela educação, e em segundo lugar, uma formação técnica, “que prepare o homem a uma tarefa útil para a promoção de sua comunidade”. O objetivo educacional, destaca o autor, deveria atender, necessariamente, a um caráter crítico, o que, para Bastos (1969), significava a necessidade de as próprias pessoas se responsabilizarem por seu processo formativo, pois as lideranças estudantis haviam assumido um alcance político sem admitir “qualquer tentativa de reflexão sobre os

objetivos e os métodos da educação nacional, desvinculada de uma contestação global do regime” (Bastos, 1969, p. 2-3).

Sobre a crítica que Bastos faz em relação ao movimento estudantil e a premissa de não desvincular a crítica educacional da contestação do regime global, podemos nos reportar a Marx (2008, p. 47) que, ao fazer uma crítica à economia política, destaca: “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Para deixar ainda mais claro: “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (Marx, 2008, p. 267). Assim, podemos afirmar, a partir do legado Marxiano, que o fator econômico tem uma relação de reciprocidade e de interdependência com a vida social, preponderando sobre o processo histórico.

Na história da humanidade, conforme anota Ponce (2010), uma educação diferenciada surge a partir do momento em que a comunidade deixa a vida em coletividade para a divisão de pessoas em classes. A escola, como instituição responsável pelo conhecimento historicamente acumulado, também não deixa de ser perpassada por essa divisão. Os ideais pedagógicos já não são mais os mesmos para todos, e por isso, em consonância ao que reclamavam os movimentos estudantis, reafirma-se: “nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama (Ponce, 2010, p. 171).

Em um momento de contestação das relações sociais de reprodução, os representantes da classe economicamente detentora da maior parte daquilo que era produzido coletivamente tentavam velar os questionamentos que tocavam no cerne dos problemas sociais: a forma como homens e mulheres produzem e reproduzem a sua existência. E mais, a educação institucionalizada, juntamente ao Estado, à ideologia e a outros complexos sociais, exerceu um papel de extrema relevância sobre o processo de luta de classes, seja pela manutenção do status vigente, seja pela derrocada desse modelo.

As Universidades públicas brasileiras, por diferentes motivações, que aqui não teremos como aprofundar, passaram a fazer parte de diversos movimentos que questionavam os problemas sociais, enquanto as personificações do capital procuraram, de diferentes maneiras, minar a base desses questionamentos. Não por acaso, o IPES como representante da burguesia nacional, logo que aconteceu o golpe, organizou um simpósio e, depois, um fórum. De acordo com Saviani (2008), o sentido geral em torno do fórum articulava-se pela ênfase nos elementos dispostos na teoria do capital humano; na educação como formação de recursos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de

sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, entre outros.

Com base no relatório *educação que nos convém*, podemos inferir que, através do corolário acerca da educação como formação para o mercado de trabalho, o regime empresarial-civil-militar brasileiro procurava não só reiterar a formação das pessoas como capital humano útil ao mercado de trabalho, mas objetivava minar a força do movimento estudantil e sua contestação acerca dos problemas sociais. Para questionar essa base filosófica, criticavam as universidades apontando, por exemplo, que não seria objetivo da educação apresentar uma formação beletrista e decorativa. Professor Santos (1969, p. 151), por exemplo, ao dissertar sobre o tema vinculação da universidade e da empresa, acrescenta o seguinte:

As universidades brasileiras, via de regra, com poucas e honrosas exceções, estão despreparadas para a formação profissional que satisfaça aos avanços tecnológicos, às conquistas da ciência e também aos reclamos da arte moderna. A verdade, embora muitas vezes não seja agradável mencioná-la, é que as universidades brasileiras estão eivadas de ensino tipicamente medieval, acadêmico, coimbrão, retórico, excessivamente doutrinário.

Interessa anotar a relação que alguns dos palestrantes do fórum estabeleceram acerca do movimento de contestação estudantil. Para Santos (1969), a revolta dos jovens com o ensino superior relaciona-se à frustração de sua formação, despreparada para a vida prática do trabalho, marcada pelo excesso de doutrina e de ensinamentos teóricos que não teriam contrapeso com o ensino prático. Ministro Silva (1969), por sua vez, relaciona esse movimento reivindicatório a uma crise moral dos jovens. Nas palavras do Ministro: “uma sociedade em que as situações são crescentemente novas, como é o caso da nossa, exige, mais ainda, que a educação ajude a juventude a resolver seus problemas morais que se apresentam como inéditas” (Silva, 1969, p. 164-165). Podemos nos questionar: quais seriam esses problemas morais da juventude? O movimento estudantil, que questionava não só o sistema educacional, também as bases do sistema econômico de apropriação privada.

Nada mais oportuno que referendar a formação relacionada diretamente ao mercado de trabalho, delegando a um segundo plano uma formação humanista. Ministro Silva, por

exemplo, ao palestrar sobre o tema fundamentos para uma política educacional brasileira, acentuou a necessidade de uma formação voltada para o mercado de trabalho. De acordo com o político:

Não se pode mais pensar e planejar a Educação em meros termos de formação intelectual, mas sim a partir de sua inserção no propósito nacional de desenvolvimento, dando-lhe a direção que esses rumos exigirem e tornando-a o instrumento consciente da transformação e da modernização da Sociedade (Silva, 1969, p. 164).

Deputado Padilha (1969) opinou que o financiamento do corpo discente e o banco da educação iriam identificar e apontar a mão de obra como *capital humano estratégico*, afirmando que a formação dessa mão de obra iniciaria no curso primário, chegando até a universidade. “E também seu rendimento é comprometido pelas múltiplas e já abundantemente conhecidas circunstâncias da organização universitária, que hoje acaloradamente busca reformar” (Padilha, 1969, p. 145).

Em linhas gerais, o fórum *A educação que nos convém* expressou uma síntese das preocupações de uma elite atrasada com o movimento reivindicatório estudantil, ao mesmo tempo em que procurou enfatizar a necessidade de uma formação mais equiparada ao que desejava o mercado de trabalho. Por fim, e não menos importante, contestou-se a gratuidade desse nível de ensino.

Foi neste mesmo período que o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, assinou um acordo com a USAID, com a finalidade de elaborar um plano nacional de reestruturação do ensino superior. Como resultado desse acordo, no ano de 1968, houve a publicação de um relatório elaborado pela equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior (EAPES), conhecido como *acordo MEC-USAID* (Brasil, 1969).

O relatório da EAPES destaca a seguinte nota de rodapé:

NOTA IMPORTANTE – Do relatório, ora publicado e apresentado oficialmente em 29 de agosto de 1968, foi, antecipadamente, dada ciência ao Grupo de Reforma Universitária, criado por Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968; e, posteriormente, muitas das sugestões nele contidas se transformaram em decisões do Governo, vivamente empenhado na Reforma do Ensino Superior no Brasil (EAPES, 1968, p. 6).

A EAPES examinou os problemas do ensino superior brasileiro, tomando como base a universidade norte-americana e sua estreita e linear relação entre educação e desenvolvimento econômico. A título de exemplo, referenciamos abaixo uma de tantas exposições:

O ensino superior no Brasil se caracteriza historicamente pelo traço da culturalização e não da tecnificação das profissões. No nosso ensino superior nunca houve caráter verdadeiramente universitário, orientado para o binômio <<ciência e tecnologia>> (excetuados os casos da Medicina e Engenharia)” (EAPES, 1968, p. 72-73).

O documento elaborado pela EAPES chega a citar a questão do capital humano e sua crescente importância no processo de desenvolvimento, destacando que, “sem qualquer exagero, poderíamos dizer que o gasto feito para melhorar o elemento humano representa o mais rendoso dos investimentos” (EAPES, 1968, p. 25). Para referendar sua posição, afirma:

País pobre, devemos formar pessoal de nível superior dentro das necessidades do mercado e não desperdiçar recursos como atualmente fazemos. Se os norte-americanos agem assim, que dizer de nós, ainda com a pecha de subdesenvolvidos, a formar universitários em modalidades sem colocação no mercado de trabalho? (EAPES, 1968, p. 71).

O diagnóstico da formação voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho é tão emblemático que seus ideólogos chegam a expressar que:

Seria mesmo desejar a elaboração de um «dicionário» de profissões e ocupações (que já têm outros países), o qual poderia ser encomendado a uma instituição capaz de brindar-nos com esse importante instrumento de referência, para o estudo das profissões e do mercado profissional (EAPES, 1968, p. 83).

Outro ponto recorrente nas análises sobre o ensino superior, e que também foi questionado no relatório publicado pela EAPES (1968), foi a gratuidade do ensino superior. De acordo com o aludido relatório, a gratuidade limitaria a expansão do ensino oficial e não corrigiria o caráter seletivo.

Até aqui, procuramos apresentar o pano de fundo da reforma, seus agentes e o movimento político ideológico que subsidiaram a mudança na organização do sistema de ensino superior.

Na próxima seção, apresentamos as principais alterações demarcadas através de Leis e Decretos.

A reforma do ensino superior: legislação e análise

A reforma universitária, implementada no governo do general Castelo Branco por meio dos decretos-leis nº 53/66 (Brasil, 1966) e nº 252/67 (Brasil, 1967), com coroamento na aprovação da lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968), expressa a síntese das políticas educacionais do período. Tais reformulações são responsáveis por mudar a dinâmica de organização do ensino superior. Aqui foram criados, entre outras mudanças, conforme Fernandes (2020), os departamentos de ensino e os institutos, bem como uma nova forma de avaliação de professores e de estudantes.

Vale ilustrar, com apoio de Minto (2006), algumas medidas realizadas no final da década de 1960 que afetaram diretamente a autonomia universitária. Entre elas, interessa registrar a contenção de despesas do espaço universitário. O Estado, nesse contexto de redução de gastos, passou a funcionar como um mero *parceiro*, deixando de ser o financiador das universidades.

A reforma universitária, realizada pelo governo empresarial-civil-militar por meio da supracitada Lei nº 5.540/68, fixou normas de organização e de funcionamento das universidades com base no modelo norte-americano de ensino superior, que ocorre através da implementação do sistema de créditos, do regime semestral de curso e da organização por departamentos especializados.

Essa lei favoreceu os interesses econômicos dos grupos empresariais, quando previu a participação obrigatória nos órgãos colegiados de representante das classes produtoras, assim como na composição dos conselhos curadores, que eram responsáveis pela fiscalização econômico-financeira de cada universidade.

Podemos destacar, ainda, o art. 23, que possibilitou maior adequação entre os cursos profissionais e o mercado de trabalho. De acordo com o documento: “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (Brasil, 1968).

Outro ponto basilar com relação à reforma do ensino superior foi a separação entre curso e departamento. Para Saviani (2008, p. 304), essa departamentalização fez com que o regime de créditos se consolidasse no ensino superior, generalizando “a sistemática do curso parcelado, transpondo para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas pelo taylorismo”. Saviani (2008, p. 304-5) adverte, ainda, o seguinte: “perpetrou-se, no ensino, a

separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e do saber; entre o pedagógico e o científico”.

A justificativa para que o ensino superior se submeta ao mundo empresarial é a alegação de que sua gerência é lenta, burocratizada e ineficiente. A política educacional da ditadura empresarial-civil-militar, sob o pretexto de *modernização do ensino*, conforme documenta Minto (2006), institucionalizou a linguagem tecnicista. As concepções de racionalização, eficácia e eficiência tornaram-se diretrizes nas formulações de políticas para o ensino superior.

De maneira geral, para justificar a implantação de tais medidas, os mandatários da ditadura defendiam a existência de uma crescente industrialização. A expansão do parque industrial brasileiro, para eles, necessitava de mão de obra suficiente para suprir a demanda das empresas.

O financiamento do ensino superior também foi alvo de mudanças. Sob a alegação de que era necessário modernizar o setor, alterou-se a forma de participação do Estado. Segurando o argumento da escassez dos recursos públicos para gerenciar a universidade, os defensores da ditadura brasileira propuseram novo formato de financiamento para o espaço acadêmico.

Algumas das propostas para solucionar o problema da escassez de recursos foi o fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos. Como se sabe, há um sedento desejo para que o ambiente universitário público seja pago. Os membros da ditadura, para lograr êxito nessa bandeira empresarial, propuseram as cobranças das mensalidades ou anuidades. Como sempre, mas com algumas variantes, esses mandatários justificavam a cobrança argumentando que os estudantes poderiam pagar. Não satisfeitos com a cobrança de taxas, os agentes alinhados com o golpe tiraram da cartola capitalista outra de suas infrutíferas propostas: a venda de produtos e serviços pelas universidades. Para eles, haveria a possibilidade de lucrar com o comércio de patentes, venda de livros e até com o empréstimo de pessoal qualificado às empresas (Minto, 2006)⁵.

Não se pode deixar de fora da análise o seguinte: o regime empresarial-civil-militar enfrentou a problemática da expansão das vagas no ensino superior. A criação de possibilidade de um número maior de matrículas viria a atender uma demanda proveniente das camadas populares

⁵ A proposta de transferir recursos públicos ao setor privado, que parece uma política recente por meio da criação do PROUNI, já havia sido uma política semelhante no governo militar, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas.

e médias da população. Acatar, por meio do setor público, o apelo das camadas médias, fazia com que os ditadores acreditassem na manutenção da popularidade do seu governo.

Simultaneamente a esse processo, o setor privado pautava o enxugamento dos recursos públicos destinados às universidades estatais. As instituições de ensino particulares cobravam o repasse de recursos públicos para o setor privado (Cunha, 2007). Sobre isso cabe lembrar, com Minto (2006, p. 131), que a expansão do ensino superior, seguindo o modelo de flexibilidade, “era uma demanda do setor privado [de ensino]”. Os empresários da educação superior aproveitavam-se “da escassez de vagas no setor como forma de promover um ensino de tipo barato, rápido e muito lucrativo”.

Apesar de o governo visar a expandir mais a TCH dentro do ensino superior, a economia brasileira apresentou problema em seu desenvolvimento. A política de substituição de importações, por exemplo, mexeu com a possibilidade de autonomia da universidade. Com o papel secundarizado, o espaço universitário reduziu sua possibilidade de contribuição com o desenvolvimento econômico nacional.

As investigações de Minto (2006) apontam alguns dos problemas enfrentados pelas universidades brasileiras, como a preparação para o mercado de trabalho, que passou a imprimir um caráter utilitarista ao ensino superior. Assim como as variadas formas de favorecimento ao setor privado, que passou a atender a demanda de criação de novas vagas para o ensino superior, até então reprimidas.

A explosão de crescimento das vagas no ensino superior, como alerta Fernandes (2020), não tem nada de caráter democratizante. Tal fato, para o pesquisador, é fruto das pressões naturais advindas do intenso crescimento do ensino médio. Outro ponto considerado por Fernandes (2020) refere-se às medidas tomadas de improviso. Para ele, a falta de qualquer critério ou planejamento estabelecido demonstra como o governo ditatorial cedia às pressões das instituições de ensino superior particulares.

A pesquisa de Cunha (2007) apresenta uma síntese histórica de como a política educativa da ditadura se comportou perante seus objetivos de, por um lado, formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho capitalista e, por outro, adequar a universidade ao padrão privatista, e se possível, formar a elite atrasada.

O caso da reforma do ensino superior durante a ditadura empresarial-civil-militar é mais um exemplo emblemático de que nenhum tipo de reforma soluciona nossos problemas. Por

outro lado, as personificações do capital tentam mascarar suas reais causas, procurando soluções por dentro da ordem do capital, ou seja, sem atingir o cerne dos problemas sociais. Recorremos a Mészáros (2011, p. 44) para entender o seguinte:

Apesar também de todo atordoamento teórico, a questão decisiva, que se aplica a todos os graus e categorias de trabalhadores em toda parte, era e continua a ser a *subordinação estrutural do trabalho ao capital*, e não o padrão de vida relativamente mais elevado dos trabalhadores nos países capitalistas privilegiados.

A crise que vivenciamos hoje, segundo Mészáros (2011), é tão severa que já não é possível mais negá-la, enquanto sua ação corretiva é cada vez menos eficiente, dado o movimento do próprio sistema sociometabólico do capital em crise. Sobre o controle social em tempos de crise, afirma Mészáros (2011, p. 997): “o reverso da medalha da ‘tolerância repressiva’ é a ‘tolerância reprimida’. Ambas demarcam os limites dos sistemas sociais que são incapazes de satisfazer a necessidade de mudança social num determinado tempo histórico”.

A teoria do capital humano (TCH) surgiu como referencial fundamental para moldar as políticas de educação superior no Brasil, especialmente a partir da Ditadura Militar (1964-1985), período em que se consolidou a economia da educação. Popularizada entre as décadas de 1950 e 1970, a TCH postulava que o gasto em educação deveria ser compreendido como um investimento que se traduziria em capital humano. Essa teoria estabeleceu uma relação direta entre educação e economia, argumentando que o investimento na qualificação do indivíduo aumentaria a produtividade individual e coletiva, contribuindo para o desenvolvimento econômico. A adoção da TCH pelo regime autoritário cumpria dupla função: por um lado, servia como diretriz pragmática para vincular os planos educacionais aos projetos econômicos; por outro, atuava como um poderoso instrumento ideológico, utilizado para defender e justificar as práticas governamentais no campo da educação. Essa ideologia era a *seiva* que alimentava o projeto societário do *Brasil Grande Potência*.

No campo das políticas de educação superior, a TCH forneceu a base conceitual para as reformas implementadas a partir de 1968. Sob sua influência, o ensino superior foi reorientado para atender as demandas do desenvolvimento econômico e do mercado de trabalho. As políticas concentraram-se em formar uma força de trabalho especializada (FT) para as áreas prioritárias do desenvolvimento, como engenharia, medicina e tecnologia. A ênfase da TCH na

produtividade e eficiência levou à adoção de um caráter utilitarista e tecnicista no ensino, voltado mais para a certificação e o ingresso no mercado de trabalho do que para a formação intelectual. Um resultado concreto dessa política foi a intensificação da pós-graduação, estruturada para cumprir a dupla função de formar pessoal docente qualificado e fornecer recursos humanos de alto nível para a pesquisa e o desenvolvimento econômico.

A influência da TCH persiste e foi revitalizada no contexto da mundialização do capital e das reformas neoliberais nas décadas de 1990 e 2000. O discurso contemporâneo para a educação superior, impulsionado por organismos internacionais e pelo Ministério da Educação (MEC), reafirma a educação como importante fator de crescimento econômico. Termos como *competências* e *empregabilidade*, oriundos dessa vertente teórica, tornaram-se centrais, promovendo a adaptação individual à lógica do mercado e transferindo a responsabilidade (e os encargos financeiros) pela qualificação para o indivíduo-trabalhador. Essa perspectiva utilitarista justifica a diversificação e diferenciação do ensino, combatendo o *modelo único* de universidade e favorecendo a expansão de cursos mais rápidos, de menor qualidade e mais lucrativos (a *educação-mercadoria*), que servem tanto para a acumulação de capital no setor privado quanto para o barateamento da força de trabalho qualificada no mercado.

A analogia que ilustra a relação entre a TCH e as políticas de educação superior é a de um grande plano de engenharia social: a TCH fornece o mapa que define o indivíduo como insumo valioso para a máquina econômica (o *capital humano*), e as políticas de educação superior são as rodovias e fábricas construídas para processar e qualificar esse insumo (a FT). Isso garante que a produção de conhecimento e trabalhadores se alinhem com os interesses do capital dominante, mesmo que isso implique reduzir custos e expandir o setor privado, em que a educação é tratada como serviço mercantil.

Considerações finais

A reforma do ensino superior, realizada durante a ditadura empresarial-civil-militar, expressou o discurso da TCH, que vinculava o desempenho educacional ao processo de aceleração do desenvolvimento econômico. Essa reestruturação foi reivindicada pela comunidade educativa, mas de fato realizada pelo movimento conservador que, mediante o golpe, tomou o poder e a conduziu de acordo com seus interesses.

A TCH continuou a ser o paradigma fundamental nas reformas dos anos 1990, impulsionadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas diretrizes se fundavam em suas concepções tecnicistas. Termos como *competências*, *empregabilidade* e *meritocracia* vieram dessa vertente teórica, reforçando a ideia de adaptação individual à lógica do mercado e legitimando a expansão do ensino superior como serviço mercantil. O modelo de universidade pautado pela TCH é de uma instituição adequada aos requisitos do capitalismo monopolista, que exige ampla tecnificação e associação com ciência, tecnologia, instrumentalidade empresarial e o Estado tecnocrático.

O complexo educacional já constituía uma área de interesse e de estudos para consolidação do regime, exemplo emblemático foi o IPES e seus estudos, que culminaram no fórum *A educação que nos convém*. *A educação que nos convém* não se valeu dos anseios da comunidade educacional, mas de uma elite atrasada que tomou a frente dos estudos e, posteriormente, realizou as reformas na legislação. De fato, a pesquisa revela que tomar a frente do processo da reforma foi uma maneira de minar o movimento estudantil e seus anseios, que naquele dado momento histórico se rebelava não só contra a universidade e sua organização, mas que penetrava na luta dos movimentos populares como um todo.

A pesquisa revela, ainda de maneira suscita, que as transformações sofridas pelo ensino superior encontravam-se naturalmente envoltas em um processo histórico amplo pelo qual passava a sociedade. De acordo com Chauí (1980), a universidade foi reformada para suprimir a contestação tanto interna quanto externa, e ainda, para atender as demandas de uma classe média que apoiou o golpe e exigia sua recompensa, ou seja, ascensão e prestígio social. A universidade deixaria de ser um local de formação beletrista, como diria Padre Fernando, para tornar-se ou tentar tornar-se um local de formação para o mercado de trabalho.

Concordamos com Fernandes (2020), quando afirma que a reforma teve como objetivo maior controlar a situação de contestação política, principalmente pelos estudantes. As constantes reformas, de direita, de centro ou vindas da esquerda progressista, são impostas não para atender os problemas da desigualdade e de falta de emprego; o seu objetivo, não nos enganemos, é reorientar o acúmulo do lucro capitalista. Contudo, não devemos resumir os problemas sociais, denunciando suas causas, mas relacionando os problemas à totalidade social, a fim de que possamos entender profundamente sua raiz. É preciso compreender para, então, transformar.

Esta pesquisa apresentou, em largas linhas, a contextualização histórica relativa às reformas do ensino superior na década de 1960. Sobre o pretexto de uma crise da universidade brasileira, realizou-se um conjunto de reformas, com apoio na TCH, que procurou silenciar estudantes e professores contestadores do regime vigente, ao mesmo tempo que procurou adaptar a universidade aos anseios de uma elite atrasada que apoiou o golpe e encontrava-se desejosa por tornar o ensino superior um instrumento mais adequado para a formação de mão de obra útil ao mercado capitalista.

A análise demonstra que as políticas de ensino superior, especialmente as decorrentes da Ditadura Militar (pós-1964) e das reformas neoliberais (anos 90), foram forjadas para garantir a reprodução do capital em sua forma dependente e subordinada. A TCH serviu como o principal referencial ideológico-instrumental para essa reorientação, justificando o gasto em educação como investimento focado na produtividade e na eficiência técnica, alinhado aos projetos econômicos e à demanda por mão de obra qualificada do grande capital internacional e nacional. Essa ideologia tecnocrática e utilitarista, que se manifesta na ênfase em conceitos como *competências* e *empregabilidade*, é criticada por ser profundamente conservadora, pois camufla as relações reais de exploração e desigualdade de classes, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por sua qualificação e sucesso no mercado, privatizando o êxito e o fracasso.

Por fim, vale salientar que o Estado, como representante do grande capital, apenas realiza reformas com o único intuito de salvaguardar o sistema, a exemplo da reformulação do ensino superior aqui retratada. Altera-se a aparência, mas a essência continua a mesma: o modo de produção e reprodução social arraigado a divisão de pessoas em classes sociais. Um modelo de universidade que se pretenda adequar às necessidades verdadeiramente humanas precisa, necessariamente, articular-se a uma nova forma de organização de pessoas para a produção da existência humana em que serão as pessoas, e não o capital a comandá-la. Ainda, como indagação final, parafraseamos Fernandes (2020), qual o caminho a seguir: Reforma ou Revolução?

Referências

ATCON, Rudolph P. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

BASTOS, Padre Fernando. In: IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC, 1969, p. 151-163.

BECKER, Gary S. *El capital humano*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1983.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966*. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967*. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0252.htm. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC-USAID)*. Brasília: MEC: EAPES, 1969.

CARVALHO, Celso. O Simpósio “A Educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960”. *ECCOS-Revista Científica*, São Paulo, v. 9, p. 369-385, jul./dez.2007. <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1088>.

CHAUÍ, Marilena de Souza. In: *Descaminhos da educação*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 31-56.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* [online]. São Paulo: UNESP, 2007.

DREIFUSS, René Armand. *A conquista do Estado*. Ação política e golpe de classe. Traduzido pelo laboratório de tradução da faculdade de letras da UFMG. Petrópolis: Vozes, 1981.

EAPES. Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC/DES, 1968.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 02 abril 2025.

INSTITUTO DE ESTUDOS POLÍTICOS E SOCIAIS - IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MATTOS, Carlos de Meira. *Relatório Meira Mattos: a educação superior e repressão ao movimento estudantil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. [S.l.]: Forward Movement, 2006.

PADILHA, Deputado Raymundo. In: IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC, 1969, p. 139-149.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Professor Theophilo de Azevedo. In: IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC, 1969, p. 101-118

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, São Paulo, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2026.

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento. In: IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC, 1969, p. 21-30.

SOBRE OS AUTORES

Agercicleiton Coelho Guerra. Pedagogo, Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor Adjunto da Universidade Vale do Acaraú. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa em Política Educacional, Ensino Superior e Marxismo e Educação.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, investigação, metodologia, redação do manuscrito original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2456892294445426>

Adriana Mota de Oliveira Sidou. Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade - GPTREES. Atualmente é Professora atuando na área técnica da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Contribuição de autoria: curadoria de dados, investigação, metodologia, redação-revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3412631587440709>

José Deribaldo Gomes dos Santos. Pedagoga, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, com estágio doutoral na Universidade do Porto (UPP). Coordena o Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais (Lapps-UECE). É membro da Câmara de Pesquisa da UECE.

Contribuição de autoria: administração do projeto, supervisão, redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental que utilizou unicamente dados de acesso ao público e não envolveu a participação de seres humanos, este estudo dispensou a submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Declara-se, ainda, que não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração deste trabalho.

Submetido em: 01.12.25

Aceito em: 02.04.26

Publicado em: 19.06.26