

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Janáina Dias Cunha

**A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968
E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA UFRGS (1964-1972):
uma análise da política educacional para o ensino superior
durante a ditadura civil-militar brasileira**

São Leopoldo, RS

2009

JANAÍNA DIAS CUNHA

**A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968
E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA UFRGS (1964-1972):
uma análise da política educacional para o ensino superior
durante a ditadura civil-militar brasileira**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Berenice Corsetti

São Leopoldo, RS

2009

Ficha catalográfica:

C972r Cunha, Janaína Dias

A reforma universitária de 1968 e o processo de reestruturação da UFRGS (1964-1972): uma análise da política educacional para o ensino superior durante a ditadura civil-militar brasileira / por Janaína Dias Cunha. -- 2009.

213 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti, Ciências Humanas”.

1. Reforma universitária - Reestruturação - UFRGS. 2. Política educacional. 3. Ditadura civil-militar - Ensino superior - Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU 378.014.3(816.5)

JANAÍNA DIAS CUNHA

A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968
E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA UFRGS (1964-1972):
uma análise da política educacional para o ensino superior
durante a ditadura civil-militar brasileira

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Berenice Corsetti (orientadora) – UNISINOS

Prof. Dr. Ricardo Rossato – UNIFRA

Prof^a Dr^a Beatriz Teresinha Daudt Fischer – UNISINOS

Aos que sonham
pela transformação da nossa sociedade,
Aos que lutam
pela concretização desse sonho,
Aos que resistem e não desistem
diante dos obstáculos encontrados.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível se eu não tivesse contado com o apoio de várias pessoas. A todas elas sou imensamente grata.

À minha orientadora, professora Berenice Corsetti, por ter aceitado orientar este trabalho, pela calorosa acolhida no curso, pela confiança depositada em mim, pela paciência, pelos incentivos, pela valiosa orientação e por todo o aprendizado que me proporcionou.

Aos professores da banca, Ricardo Rossato e Beatriz Daudt Fischer, pela avaliação cuidadosa deste trabalho e pelas pertinentes críticas e contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que contribuíram para meu amadurecimento intelectual e profissional.

Aos professores do curso de graduação em História da UFRGS, que me proporcionaram uma rica formação inicial e forneceram as bases para minha atuação profissional.

Aos colegas da UNISINOS, Edna Oliveira, Leci Paier, Carla Mantay, Susiane Wink, Vera Escobar, Cristóvão Almeida, Márcia Gerhardt, Cassiane Paixão, André Siqueira e Aline Cunha, companheiros de jornada e de estudos, que me proporcionaram momentos agradáveis dentro e fora dos períodos das aulas, e cujas solidárias trocas de experiências me auxiliaram a contornar os percalços no caminho da pesquisa.

Ao pessoal de Novo Hamburgo, Cheron Moretti, Ralfe Cardoso, Daniel Henz e Felipe Oliveira, pelas experiências maravilhosas das nossas jornadas na Câmara, pela oportunidade de aprendizado que aquelas atividades me proporcionaram e pelos muitos “causos”...

Aos amigos de longa data e colegas de profissão, Carine Bajerski, Zeli Company, Ricardo de Lorenzo, Marcione Nunes, Elvio Rossi e Elias Prado, pelos momentos de descontração e companheirismo, pelas conversas e risadas nos bares da Cidade Baixa e na Zona Norte. A Zeli, Carine e Ricardo, em especial, que acompanharam o processo de pesquisa mais de perto, agradeço pelo apoio e pelos incentivos nos momentos de hesitações e dificuldades.

À minha família, à minha irmã Inaiara, à minha vó Lucília, a Sandra, Derek, Ewerton e Bruna, por todo o carinho e apoio que me deram, e pela compreensão do tempo às vezes limitado de convívio que a vida acadêmica nos exige.

Aos meus pais, Neusa e Jorge, pessoas fundamentais na minha vida, por tudo o que me ensinaram, pelos valores que me passaram, por todo o incentivo, carinho, amor e confiança que depositaram em mim, por serem quem são e servirem de exemplo para mim. Amo vocês!

Ao meu companheiro, pelo incentivo inicial, pelo apoio constante, por todo o amor, companheirismo e amizade, por estar sempre presente e me dar coragem para enfrentar os desafios, e por acreditar em mim, mesmo naqueles momentos em que nem eu mesma acredito. Eu te amo, Jaime!

Ao Jaime, ainda, devo meus agradecimentos por ter-me ajudado em aspectos práticos da pesquisa. Agradeço, em especial, pelas dicas sobre bibliografia, acervos e fontes primárias, que trocamos durante estes dois anos e meio de pesquisa, e também por ter-me gentilmente cedido parte do material por ele pesquisado no Museu da UFRGS e no Centro de Documentação da Universidade de Caxias do Sul.

Aos meus sogros, Luzia e Jaime, pela calorosa acolhida na sua família, pela confiança que têm em mim e por todo o carinho que me deram ao longo desses seis anos de convivência.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Loinir e Saionara, pela presteza, solicitude e gentileza de sempre.

Ao CNPq e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que me concederam a bolsa de estudos integral, a qual viabilizou o ingresso e a permanência no curso e a realização desta pesquisa.

**“Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo,
com ele sofrendo a mesma luta,
ou se dissociam dele,
e neste caso serão aliados daqueles que exploram o povo”**

Florestan Fernandes

RESUMO

A dissertação analisa o processo de reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre os anos 1964 e 1972, com o objetivo de observar como a política educacional para a educação superior adotada durante a ditadura civil-militar brasileira impactou nesse processo. Percebeu-se que os debates acerca do tema da reestruturação da universidade foram iniciados antes de 1964, ainda durante o período do governo João Goulart, e contaram, inicialmente, com a participação de estudantes e professores da instituição. As propostas dos estudantes da UFRGS apresentadas antes de 1964 se assemelhavam às reivindicações do movimento estudantil nacional. Entre os professores da UFRGS, havia influência dos estudos sobre reforma universitária elaborados por especialistas de outras universidades no mesmo período. Apesar de já terem sido iniciados os debates sobre a reforma universitária na UFRGS, não existia, contudo, ainda um plano definido para a reestruturação da instituição. A conjuntura autoritária após o golpe de 1964 modificou esse processo. As medidas repressivas e modernizadoras adotadas com a instalação da ditadura agregaram uma série de fatores que interferiram diretamente na reformulação da universidade no período subsequente. Os fatores repressivos adotados pelos governos autoritários consistiam na restrição à participação estudantil aos diretórios acadêmicos, na coerção aos protestos e manifestações do corpo discente e na repressão a alguns professores da universidade (inclusive o afastamento de vários deles). Dentro os aspectos “modernizadores”, estavam a definição, por parte do governo federal, dos principais pontos da reforma universitária, e o acompanhamento, por parte do Conselho Federal de Educação, da aplicação dessas modificações nas universidades. Foram essas medidas, repressivas e modernizadoras, adotadas pelo governo autoritário, que deram a tônica do processo de reestruturação da UFRGS, a partir de 1964, e contribuíram para viabilizar um consenso entre aqueles que participaram da elaboração da reforma da universidade. A pesquisa adotou como referencial teórico os estudos de Alves (1989), Cunha (1989) e Germano (1993), e utilizou como fontes primárias: a documentação institucional da Universidade (atas do Conselho Universitário, Estatutos, planos e projetos de reestruturação); as publicações produzidas pelos estudantes da instituição; a documentação oficial publicada pelo governo à época (estudos, planos e relatórios); e a documentação oficial do Ministério da Educação e Cultura no período. A metodologia adotada para o tratamento das fontes foi a metodologia da análise documental, conforme Bardin (1977).

PALAVRAS-CHAVE: ditadura civil-militar brasileira. política educacional. reforma universitária. reestruturação da UFRGS.

ABSTRACT

The dissertation analyses the restructure process at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), from 1964 through 1972, with the purpose of observing how the education policy for higher education adopted during the civil-military dictatorship impacted on this process. It has been found that the debates about the subject of the university reform started before 1964, during the João Goulart government, and mobilized members of both student and professor groups. The proposal presented by the students at UFRGS before 1964 were similar to the demands presented by the national student movement. Among the professors at UFRGS, there was an influence of researches on university reforms prepared by experts from other institutions in the same period. Although the debates about the university reform at UFRGS had already been started, there was not any concluded plan for the restructure of the institution yet. The authoritarian context after the coup in 1964 changed this process. The repressive and modernizing measures adopted after the establishment of the dictatorship added a new series of aspects that interfered directly in the reformulation of the university in the following period. The repressive aspects adopted by the authoritarian government were: restriction against student participation in student associations, coercion to student protests and repression towards some professors (including retirement for several of them). Among the modernizing aspects were the definition, by the government, of the most important points of the university reform, and the observation, by the Federal Council of Education, of the application of these changes at the universities. Those were the repressive and modernizing measures adopted by the authoritarian government, which made the influence on the restructure process at UFRGS, from 1964, and contributed to make possible a consensus among those people who participated in the planning of the university reform at UFRGS. The research is theoretically based on the studies by Alves (1989), Cunha (1982) and Germano (1990). The primary sources used on the research were: the university institutional documents, the documents written by the students at UFRGS, the government official reports, and the government official documents. The methodology adopted to analyse the data was the documental analysis, according to Bardin (1977).

KEYWORDS: *Brazilian civil-military dictatorship. education policy. university reform. UFRGS restructure.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| AESI: | Assessoria Especial de Segurança e Informações |
| AHRS: | Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul |
| AI: | Ato Institucional |
| ALCD: | Acervo da Luta Contra a Ditadura |
| ALPRO: | Aliança para o Progresso |
| AP: | Ação Popular |
| APTD: | Acervo Particular Tarso Dutra |
| ARENA: | Aliança Renovadora Nacional |
| ASI: | Assessoria de Segurança e Informações |
| ASPLAN/SA: | Assessoria e Planejamento S/A |
| BC: | Biblioteca Central (UFRGS) |
| BID: | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CAAR: | Centro Acadêmico André da Rocha |
| CAFDR: | Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt |
| CAPES: | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CASL: | Centro Acadêmico Sarmiento Leite |
| CEDOC: | Centro de Documentação (UCS) |
| CEIS: | Comissão Especial de Investigação Sumária |
| CER: | Comissão de Ensino e Recursos |
| CENIMAR: | Centro de Informações da Marinha |

| | |
|-----------|--|
| CEPAL: | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| CEUE: | Centro de Estudantes Universitários de Engenharia |
| CFE: | Conselho Federal de Educação |
| CGT: | Comando Geral dos Trabalhadores |
| CIE: | Centro de Informações do Exército |
| CISA: | Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica |
| CISMEC: | Comissão de Investigação Sumária – Ministério da Educação e Cultura |
| CLR: | Comissão de Legislação e Regimento |
| CNE: | Conselho Nacional de Educação |
| COCEP: | Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa |
| CODI-DOI: | Centro de Operações de Defesa Interna – Destacamento de Operações Informações |
| Consun: | Conselho Universitário |
| COPLAD: | Conselho de Planejamento e Desenvolvimento |
| CORP: | Comissão de Orçamento e Regência Patrimonial |
| CPC: | Centro Popular de Cultura |
| CR: | Comissão de Redação |
| CRUB: | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras |
| CSN: | Conselho de Segurança Nacional |
| DA: | Diretório Acadêmico |
| DCE: | Diretório Central dos Estudantes |
| DEE: | Diretório Estadual dos Estudantes |

| | |
|----------|--|
| DEOPS: | Departamento de Ordem Política e Social |
| DESu: | Diretoria do Ensino Superior |
| DNE: | Diretório Nacional dos Estudantes |
| DOPS/RS: | Departamento de Ordem Política e Social (seção Rio Grande do Sul) |
| DSI: | Divisão de Segurança e Informações |
| DSN: | Doutrina de Segurança Nacional |
| EAPES: | Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior |
| EPES: | Equipe de Planejamento do Ensino Superior |
| ESG: | Escola Superior de Guerra |
| FEUB: | Federação dos Estudantes Universitários de Brasília |
| FEUPA: | Federação dos Estudantes da Universidade de Porto Alegre |
| FEURGS: | Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul |
| GTRU: | Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária |
| IBAD: | Instituto Brasileiro de Ação Democrática |
| IEPE: | Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas |
| IFCH: | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas |
| INDA: | Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário |
| INEP: | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA: | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IPES: | Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais |
| IPM: | Inquérito Policial-Militar |

| | |
|---------|---|
| ISEB: | Instituto Superior de Estudos Brasileiros |
| ITA: | Instituto Tecnológico da Aeronáutica |
| LDB: | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCP: | Movimento de Cultura Popular |
| MDB: | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEB: | Movimento de Educação de Base |
| MEC: | Ministério da Educação e Cultura |
| MUC: | Movimento Universidade Crítica |
| NPH: | Núcleo de Pesquisa em História (IFCH/UFRGS) |
| OEA: | Organização dos Estados Americanos |
| PAEG: | Programa de Ação Econômica do Governo |
| PCB: | Partido Comunista Brasileiro |
| PREMEN: | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio |
| PRR: | Partido Republicano Rio-Grandense |
| PSD: | Partido Social Democrático |
| PTB: | Partido Trabalhista Brasileiro |
| RBEP: | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |
| RU: | Restaurante Universitário |
| SISNI: | Sistema Nacional de Informações |
| SOPS: | Supervisão de Ordem Política e Social |
| SNI: | Serviço Nacional de Informações |

| | |
|----------|--|
| SUDESUL: | Superintendência do Desenvolvimento do Sul do País |
| SUSIEM: | Subsistema de Informações Estratégicas Militares |
| UCS: | Universidade de Caxias do Sul |
| UDN: | União Democrática Nacional |
| UEE: | União Estadual dos Estudantes (seção Rio Grande do Sul) |
| UFMG: | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPB: | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPel: | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPI: | Universidade Federal do Piauí |
| UFRGS: | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ: | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSCar: | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM: | Universidade Federal de Santa Maria |
| UnB: | Universidade de Brasília |
| UNE: | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO: | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIFRA: | Centro Universitário Franciscano |
| UPA: | Universidade de Porto Alegre |
| URGS: | Universidade do Rio Grande do Sul |
| USAID: | <i>United States Agency for International Development</i> |
| USP: | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. DITADURA DE SEGURANÇA NACIONAL, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR | 27 |
| 1.1. Características do capitalismo brasileiro | 28 |
| 1.2. A ditadura de segurança nacional no Brasil | 31 |
| 1.3. As funções da educação durante a ditadura no Brasil | 37 |
| 2. A FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL | 44 |
| 2.1. Da UPA à UFRGS | 44 |
| 2.2. A educação superior no Brasil durante o governo João Goulart | 49 |
| 3. AS PRIMEIRAS PROPOSTAS DE REESTRUTURAÇÃO DA UFRGS ANTES DE 1964 | 67 |
| 3.1. A expansão da Universidade e o novo Estatuto da UFRGS | 67 |
| 3.2. A FEURGS e os Seminários de Reforma na UFRGS | 74 |
| 3.2.1. A FEURGS no I Seminário Nacional de Reforma Universitária | 78 |
| 3.2.2. O I Seminário de Reforma da UFRGS | 82 |
| 3.2.3. O I Encontro Universitário de Reforma do Currículo | 92 |
| 3.3. A “Greve do 1/3” na UFRGS | 97 |
| 3.4. A Comissão de Planejamento do Consun e as “Diretrizes para a Reforma” | 102 |
| 4. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR NOS ANOS INICIAIS DA DITADURA E A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 | 109 |
| 4.1. As mudanças na estrutura administrativa do Estado a partir de 1964 | 110 |
| 4.2. A educação a serviço do desenvolvimento ou a que(m) deveria servir a educação | 117 |
| 4.2.1. Educação e desenvolvimento econômico | 118 |
| 4.2.2. Educação e segurança nacional | 123 |
| 4.3. A dupla face da política educacional para o ensino superior: reforma e repressão | 128 |
| 4.3.1. A repressão na esfera educacional | 129 |
| 4.3.2. O planejamento da reforma do ensino superior | 131 |
| 4.3.3. A legislação da reforma universitária | 146 |

| | |
|--|------------|
| 5. A REESTRUTURAÇÃO NA UFRGS | 150 |
| 5.1. O golpe na Universidade _____ | 151 |
| 5.2. A retomada do Plano de Reestruturação _____ | 157 |
| 5.2.1. A reestruturação debatida no Consun | 157 |
| 5.2.2. A aprovação do Plano de Reestruturação e o novo Estatuto | 175 |
| 5.3. A Reforma Universitária na perspectiva dos estudantes da UFRGS _____ | 184 |
| 5.4. A reestruturação da UFRGS: considerações a respeito do processo _____ | 193 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 196 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 202 |
| A) Acervos consultados _____ | 202 |
| B) Referências bibliográficas _____ | 203 |

INTRODUÇÃO

É objetivo desta dissertação analisar o impacto da política educacional, adotada para o ensino superior nos anos iniciais da ditadura civil-militar brasileira, entre os anos 1964 e 1972, no processo de reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), considerando o contexto de ruptura política e de regime autoritário característico do período.

A definição, elaboração e aplicação das políticas governamentais sofrem influências de diversos fatores – políticos, econômicos e culturais – inerentes às sociedades às quais tais políticas são dirigidas e implantadas. Os fatores que influenciam a formulação e aplicação das políticas públicas por parte dos governos, sejam eles internos ou externos às sociedades, estão relacionados com a disputa de interesses e a correlação de forças existentes entre as diversas classes e frações de classes dessas sociedades.¹ Sendo a sociedade capitalista dividida em classes sociais com interesses antagônicos e sendo o Estado uma das esferas onde as classes dominantes atuam, as políticas públicas são, na sua maior parte, formuladas e aplicadas para atenderem aos interesses do bloco no poder, no sentido de garantir a manutenção de sua hegemonia.

No campo educacional, a formulação e implantação das políticas direcionadas para a educação adquirem características semelhantes à elaboração das demais políticas públicas, sofrendo as disputas de grupos sociais que defendem interesses antagônicos. Apesar de serem debatidas por diversos setores sociais, as políticas públicas para a educação enquadram-se nas plataformas de ações determinadas pelos governos que as adotam, nem sempre, contudo, condizendo com as aspirações da maioria da população. A busca e a defesa de determinados modelos educacionais por alguns setores da sociedade e o não atendimento dessas reivindicações por parte dos governos eventualmente geram manifestações de contrariedade e protestos, tornando a educação um campo social de disputas e interesses permanentes.²

Historicamente, no Brasil, a educação tem constituído um fator de mobilização de diversos setores sociais. No início da década de 1960, o debate acerca da reformulação dos sistemas de ensino nacionais estava bastante ativo – consequência das transformações sócio-econômicas sofridas no Brasil nas duas décadas anteriores, como o aumento populacional e a intensificação da urbanização e da industrialização. A luta pela reforma educacional estava

¹ O conceito de correlação de forças utilizado nesta pesquisa corresponde à definição proposta por Gramsci. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere v. 3**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 36-46.

² FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25.

inserida no contexto das demais reivindicações sociais, possibilitadas pela democratização e pela radicalização política de determinados grupos sociais, na primeira metade da década de 1960. Enquanto se ampliavam os projetos de educação popular, reivindicava-se uma reformulação do sistema de ensino como um todo, e do ensino superior em particular, incluindo a democratização e a ampliação do acesso às universidades, através de uma *reforma universitária*.

Não existia, no entanto, um projeto único e uniforme de reforma universitária sendo proposto naquele período. Ao contrário, o debate era enriquecido por inúmeras propostas de reformulação do ensino superior e vários modelos de universidade. Governo, professores e estudantes apresentavam diversas alternativas para a reestruturação da universidade brasileira. Esses projetos que estavam sendo debatidos e defendidos pelos diferentes grupos sociais estavam relacionados com a concepção de educação e de sociedade que cada um desses grupos defendia. O modelo de universidade tornava-se, assim, um reflexo da concepção de educação e de sociedade defendida por cada grupo social.

Na UFRGS, nesse mesmo período, acompanhando a conjuntura nacional, professores e estudantes começaram a debater o tema da reestruturação da universidade. Encontros e seminários, organizados por estudantes, foram promovidos para tratar do tema. Entre os professores, criaram-se grupos de trabalho destinados a formular um plano para reestruturação da instituição. Junto a isso, antes mesmo de 1964, foram adotadas as primeiras medidas em direção a um processo de reformulação da universidade, através da discussão, entre os professores, de novos estatutos e da apresentação de planos e metas de ampliação e reforma para a instituição.

A ditadura civil-militar brasileira, instaurada a partir do golpe de 1964, veio a interromper esse processo e os debates sobre a reestruturação da instituição. As políticas educacionais adotadas pelos governos autoritários que tomaram o poder após o golpe passaram a sofrer a influência da ideologia que orientava o bloco no poder. Os projetos de reformas dos sistemas de ensino nacionais, discutidos pelos diversos setores sociais durante o período do governo Goulart, passaram a ser adaptados e adequados aos preceitos ideológicos defendidos pelos governos autoritários.

Além disso, a conjuntura autoritária do novo regime aportou ainda mais antagonismos para o debate sobre a questão educacional e a reforma do ensino superior. Às políticas educacionais adotadas a partir de 1964, somaram-se práticas repressivas e de contenção do movimento estudantil secundarista e universitário, que consistiam não apenas no cerceamento

das atividades discentes e impedimento de manifestações e protestos de cunho político, como também na repressão física de grupos estudantis mais ativos e politicamente engajados.

Tais práticas repressivas, somadas aos novos direcionamentos para as políticas educacionais adotados pelo governo autoritário, tiveram influência direta no modo como a questão universitária passou a ser tratada após o golpe de 1964. Adotando uma concepção de educação e de universidade alinhadas com a ideologia que orientava o novo regime, o governo autoritário interrompeu os processos em andamento no interior das universidades e redirecionou a reestruturação das instituições de ensino superior, conforme os interesses dos grupos sociais a ele alinhados.

Contudo, a maioria das determinações impostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante os governos autoritários pós-1964, fossem elas medidas repressivas ou reformadoras, com exceção dos casos de intervenção direta pelo Exército, deveria ser aplicada nas universidades pelos professores das próprias instituições. Nesse sentido, grande parte das ações coercitivas, como o afastamento de professores e estudantes, foi praticada dentro das universidades pelos próprios professores, acatando a ordens dos governos autoritários. Do mesmo modo, coube também aos professores das universidades a aplicação das medidas impostas pelos governos autoritários para as reformas nas instituições universitárias.

Examinado o modo como foram realizadas as reformas nas universidades, no entanto, percebe-se que, embora estabelecidas de forma autoritária, sem o amplo debate reivindicado pelos setores mais interessados da sociedade – os estudantes e os professores – nem todas as medidas formuladas pelo MEC foram aplicadas na sua totalidade nas instituições. Coube, portanto, indagar como as medidas impostas de forma autoritária pelo governo federal eram recebidas e aplicadas nas instituições de ensino superior. Em que medida estariam os professores obedecendo às determinações impostas pelo Ministério e qual era o grau de interferência do governo autoritário nesse processo?

A proposta deste estudo foi justamente investigar os embates travados por estes diferentes grupos sociais acerca do tema da reforma universitária, verificando o impacto da política educacional para o ensino superior adotada durante a ditadura civil-militar brasileira no processo de reestruturação da UFRGS, entre os anos 1964 e 1972. A questão central que orientou essa pesquisa foi: de que forma a política educacional para o ensino superior adotada durante a ditadura civil-militar brasileira impactou no processo de reestruturação da UFRGS? A essa questão central foram agregadas as seguintes questões auxiliares: em que medida as ações reformadoras impostas pelo governo autoritário convergiam com os interesses manifestados pelos professores integrantes do Conselho Universitário (Consun) da

instituição? As práticas repressivas aplicadas na universidade tiveram alguma relevância para a formulação e implantação da reestruturação da instituição?

Escolheu-se o ano de 1964 como marco inicial de investigação por ser o ano em que ocorreu o golpe de Estado e a instalação da ditadura. Foi a partir do golpe que a universidade passou a sofrer as modificações impostas pelo governo autoritário e foi quando se iniciou a adoção da política educacional da ditadura. Escolheu-se o ano de 1972 como marco final de análise por ser o ano em que termina a gestão do reitor Eduardo Zácara Faraco, tendo o plano de reestruturação já sido aprovado pelo corpo docente da universidade e pelos órgãos federais de educação e sua aplicação já ter sido iniciada. A pesquisa não se restringiu, porém, a esse intervalo temporal (1964-1972), tendo sido analisado também o período imediatamente anterior ao golpe de modo a tornar possível a comparação com os projetos de reestruturação da universidade que vinham sendo desenvolvidos então.

Buscou-se, portanto, investigar quais foram as propostas de reforma universitária e os modelos de universidade que estavam sendo debatidos pelos diferentes segmentos universitários da UFRGS, no período pré-golpe de 1964; quais foram as primeiras medidas tomadas internamente para encaminhar a ampliação e reestruturação da UFRGS antes de 1964; quais foram as modificações sofridas pela universidade e impostas pelo governo autoritário a partir de 1964; de que forma a universidade passou a relacionar-se com o governo federal após o golpe; e quais foram as formas de oposição e resistência buscadas pelos grupos prejudicados pelas práticas repressivas do novo governo a partir do golpe.

A escolha da UFRGS como objeto de investigação deu-se por duas razões. A primeira foi a compreensão de que se trata da universidade mais antiga no estado do Rio Grande do Sul, a qual passou de fato por um processo de reestruturação nas décadas de 1960 e 1970. O segundo motivo deve-se ao fato que se trata de uma instituição pública e que, portanto, as fontes para pesquisa – a documentação institucional –, encontram-se disponíveis e acessíveis.³ Contribuiu ainda para a escolha desse objeto de análise o fato de não terem sido encontrados trabalhos que versassem sobre a reestruturação da UFRGS, partindo-se da perspectiva dos sujeitos do processo e da análise da política educacional do período.

A bibliografia sobre o tema da reforma universitária de 1968 é bastante vasta. Dentre os trabalhos que abordam o assunto a partir da análise da política educacional no âmbito nacional, podemos citar: a pesquisa de Otaíza Romanelli, sobre a história da educação no

³ As fontes sobre a universidade utilizadas nesta pesquisa foram coletadas nos arquivos disponíveis para consulta externa, sobretudo nos acervos do Conselho Universitário, da Biblioteca Central e do Museu da UFRGS.

Brasil;⁴ os trabalhos de José Willington Germano e de Luiz Antônio Cunha, o primeiro sobre a política educacional para a educação básica e superior e o segundo específico para a educação superior;⁵ os estudos de Sofia Lerche Vieira e de Maria de Lourdes Fávero, sobre os relatórios elaborados pelos grupos de reforma universitária;⁶ e os trabalhos de José Carlos Rothen e May Guimarães Ferreira, sobre a atuação do Conselho Federal de Educação (CFE) na formulação das reformas educacionais (universitária e da educação básica).⁷

Algumas pesquisas encontradas centraram as investigações em casos específicos da aplicação da reforma universitária em determinadas instituições ou regiões. Utilizaram como material de análise, além da legislação e dos relatórios oficiais publicados pelo governo no período, os documentos institucionais das universidades, como atas do Conselho Universitário, os estatutos e regimentos, bem como entrevistas com testemunhas do processo de reestruturação das instituições, como professores, estudantes e funcionários. Dentre os trabalhos que adotam como campo de estudo o estado de São Paulo ou as universidades paulistas, podemos citar as pesquisas de Macioniro Celeste Filho, José Roberto Gnecco, Carlos Alberto Giannazzi e Maria Cristina Thomé sobre a reforma universitária na Universidade de São Paulo (USP);⁸ os trabalhos de Leny Leitão e Cristina Carvalho sobre o processo de configuração e expansão do ensino superior em São Paulo;⁹ a pesquisa de Lalo

⁴ ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

⁵ GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993; CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

⁶ VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da reforma universitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1982; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

⁷ ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do Estado: um estudo da epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 1994.; FERREIRA, May Guimarães. **Conselho Federal de Educação: o coração da reforma**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1990.

⁸ CELESTE FILHO, Macioniro. **A reforma universitária e a Universidade de São Paulo: década de 1960**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.; GNECCO, José Roberto. **A Reforma Universitária na USP: a Integração da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.; GIANNAZZI, Carlos Alberto. **A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o Golpe Militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional nº 5 (1964-1985)**. 2 v. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.; THOMÉ, Maria Cristina. **A universidade dos professores e alunos: o projeto de reestruturação da universidade pelas comissões paritárias da USP em 1968**. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

⁹ LEITÃO, Leny. **A política educacional do ensino superior e o regime autoritário: a configuração do ensino superior em São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1994.; CARVALHO, Cristina. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

Minto sobre a expansão das instituições públicas e privadas de ensino superior;¹⁰ e os estudos de Valdemar Sguissardi e Cleber Vieira, sobre a Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, respectivamente.¹¹

Outras pesquisas utilizaram uma perspectiva comparativa para abordar a temática do ensino superior. Dentre elas cabe mencionar o trabalho de Leda Roehé sobre os sistemas universitários brasileiro e argentino, assim como a análise de Maria de Fátima Costa de Paula, sobre a reforma universitária na USP e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).¹² Também vale lembrar os estudos que privilegiam outros estados, como a análise de Adair Dalarosa sobre a política educacional em Santa Catarina;¹³ a pesquisa de Rosemary Sheen sobre as universidades no Paraná;¹⁴ a análise de Jorge Oliveira sobre a reforma universitária na Universidade Federal da Paraíba (UFPB);¹⁵ a pesquisa de Guiomar de Passos sobre a criação da Universidade Federal do Piauí (UFPI);¹⁶ e o trabalho de Arabela Oliven sobre a expansão do ensino superior no Rio Grande do Sul.¹⁷

Especificamente entre as pesquisas que tem a UFRGS como objeto de análise, podemos citar: os trabalhos de Luiz Alberto Grijó, sobre a Faculdade de Direito, de Lorena Madruga Monteiro, sobre o curso de Sociologia, e os de Maria Estela Dal Pai Franco e Marília Morosini sobre a Universidade de Porto Alegre (UPA) e a Universidade Técnica;¹⁸

¹⁰ MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

¹¹ SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo**: o caso da UFScar. São Carlos: Ed. UFScar, 1993; VIEIRA, Cleber Santos. **Ensino Superior e Regime Militar no Brasil**: a Trajetória da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca (1963-1976). 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca/SP, 2001.

¹² ROEHE, Leda Vaz. **Brasil e Argentina**: Estado Militar e Ensino Superior (1964-1970). 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 1999.; PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da universidade e a transformação da *intelligentia* universitária**: casos USP e UFRJ. 1998. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

¹³ DALAROSA, Adair. **Análise da Política Educacional do Estado de Santa Catarina Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)**: um estudo do ciclo básico. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

¹⁴ SHEEN, Maria Rosemary. **Política educacional e hegemonia**: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

¹⁵ OLIVEIRA, Jorge Eduardo de. **A reforma chega na UFPB**: a racionalização acadêmica e a viabilização do projeto de universidade do Regime Militar entre 1964 e 1971. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

¹⁶ PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença**: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

¹⁷ OLIVEN, Arabela Campos. **A parquizalização do Ensino Superior**: Classe Média e Sistema Educacional no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

¹⁸ GRIJÓ, Luiz Alberto. **Ensino Jurídico e Política Partidária no Brasil: a Faculdade de Direito de Porto Alegre (1900-1937)**. 2005. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Universidade

também as pesquisas de Marília Morosini e Maria Estela Dal Pai Franco sobre a estrutura, organização e funcionamento da universidade;¹⁹ e ainda o estudo de Camila Campos Jacobs, sobre a relação entre a *United States Agency for International Development* (USAID) e os cursos de Economia e Agronomia da UFRGS.²⁰ Cabe destacar também três trabalhos que analisam a estrutura da universidade a partir das modificações estruturais implantadas com a reforma de 1968: os estudos de Luiz Vianna, sobre a estrutura acadêmica da universidade, e de Marília Morosini e Beatriz Guimarães, sobre o impacto da reforma no curso de Economia; e ainda a análise do processo de expansão da educação superior no estado do Rio Grande do Sul e na UFRGS.²¹ Apesar da bibliografia sobre o tema da reforma universitária de 1968 ser bastante extensa, não foram encontrados, no entanto, estudos que abordassem o processo de reestruturação da UFRGS na perspectiva proposta pela presente pesquisa.

Embora o objeto de análise seja a UFRGS, a pesquisa não pretendeu realizar uma história da instituição em si, mas, sim, um estudo das *ações* e das *práticas* de determinados sujeitos, compreendidas dentro de um contexto autoritário e inseridas em uma instituição pública de ensino superior. Para tanto, a universidade foi considerada como *locus* de interação social, onde as relações sociais entre os diversos segmentos que integravam o ambiente universitário eram estabelecidas. Além disso, a universidade não foi investigada de forma isolada, despreendida da realidade em que estava inserida. Pelo contrário, buscou-se considerar a instituição à luz do contexto histórico ao qual ela pertencia. Procurou-se, nesse sentido, realizar uma investigação da aplicação em nível local, pelos diversos segmentos universitários (professores, estudantes, funcionários), do que estava sendo imposto no plano nacional.

Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.; MONTEIRO, Lorena Madruga. **A estratégia dos católicos na conquista da Sociologia na UFRGS (1940-1970)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **A Universidade de Porto Alegre: tensões e culturas no processo de formação**. 1995. Relatório de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. **A Universidade Técnica: cultura antecipativa na Escola de Engenharia de Porto Alegre (1922-1934)**. 1993. Relatório de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

¹⁹ FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Identidade e Poder: uma análise dos objetivos e dimensões organizacionais da universidade**. Porto Alegre, 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; MOROSINI, Marília. **Seara de desencontros: a produção do ensino na universidade**. Porto Alegre, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁰ JACOBS, Camila Campos. **A Participação da United States Agency for International Development (USAID) na Reforma da Universidade Brasileira na Década de 1960**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²¹ VIANNA, Luiz Duarte. **A nova estrutura acadêmica da UFRGS: primeiro ensaio de dimensionamento**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1971; GUIMARÃES, Beatriz; MOROSINI, Marília. **Avaliação da Reforma Universitária**: Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS/FEPLAM, 1980; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento. **Expansão do Ensino Superior**: estudo do fenômeno no RGS e na UFRGS. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1977.

Pretendeu-se ainda analisar a *aceitação ou não*, por parte desses segmentos, do que estava sendo estabelecido em nível federal para o ensino superior no país.

Para atender aos objetivos da pesquisa, optou-se, inicialmente, por analisar, a partir de uma perspectiva crítica, três tipos de documentos: a documentação institucional da UFRGS, para verificar a receptividade e aplicação da política educacional estabelecida no plano nacional; a documentação oficial do governo federal, para analisar as formulações e deliberações, as práticas e as justificativas apresentadas para a implantação de tais políticas; e os jornais locais do período, para tentar identificar a repercussão, na sociedade civil em âmbito local, das políticas estabelecidas para o ensino superior no país.

Contudo, devido ao grande volume de documentos coletados relativos aos dois primeiros tipos (universidade e governo) e, igualmente, devido à diversidade encontrada no material coletado relativo aos documentos da UFRGS, em especial, o contraste percebido entre o material produzido pelo corpo docente e o material produzido pelo estudentado da universidade, decidiu-se por não introduzir os periódicos locais e por re-dividir a tipologia inicial na seguinte forma: a documentação da universidade ficaria separada em dois grupos (materiais produzidos pelo corpo discente e materiais produzidos pelo corpo docente da instituição) e documentação oficial do governo federal. Essa nova distribuição do material coletado permitiria a análise do processo a partir dos três grandes grupos envolvidos (governo, professores e estudantes). É importante observar, porém, para fins metodológicos, que nenhum desses três grupos foi considerado como um bloco homogêneo. Não se descartou a possibilidade de que houvesse divergências no interior de cada um desses segmentos. E tais divergências, quando encontradas manifestadas na documentação analisada, foram apontadas ao longo do estudo.

A documentação institucional da UFRGS, utilizada nesta pesquisa, foi composta por um conjunto de documentos diversos, tais como as atas das reuniões do Consun; os estatutos e regimentos, bem como seus projetos, pré-projetos e anteprojetos; os relatórios elaborados pelas comissões formadas por professores da instituição para elaborar planos de reestruturação da universidade; os boletins e informativos da universidade; os relatórios de gestão de reitorado; publicações discentes; e materiais elaborados por empresas privadas, contratadas pela universidade para planejar e executar a reestruturação. Como a UFRGS não dispõe de um acervo histórico geral e centralizado, o conjunto documental descrito acima foi coletado em diferentes setores da universidade, estando concentrados, principalmente, na Biblioteca Central (Coleção U); no acervo do Conselho Universitário (Consun); no Museu da UFRGS (Acervo CEUE); e no acervo do Núcleo de Pesquisa em História do Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas (NPH/IFCH). Toda a documentação descrita acima está disponível para consulta, e seu acesso é irrestrito.

A documentação oficial do governo também foi composta por um conjunto documental diversificado, coletado em diferentes locais. Nas bibliotecas universitárias, foi possível recolher as publicações oficiais elaboradas pelos funcionários e técnicos do MEC, tais como os planos decenais e os diversos relatórios e pareceres elaborados pelas equipes e grupos de trabalho, formados pelo governo para planejar a reforma universitária. O corpo documental oficial também foi composto pela legislação educacional referente ao ensino superior, disponível na Internet, no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).²² Um terceiro conjunto de documentos oficiais foi formado pelo Acervo Particular Tarso Dutra (APTD), coletado no Acervo da Luta Contra a Ditadura (ALCD), Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRG).²³ Se os dois primeiros conjuntos de documentos são, em sua maioria, de natureza técnica (relatórios) e deliberativa (legislação), a documentação do ex-Ministro Tarso Dutra poderia ser classificada em dois tipos: documentos administrativos/deliberativos e documentos político-repressivos. Esta classificação corresponde ao setor onde os documentos foram produzidos.²⁴

Pesquisar períodos recentes e/ou autoritários implica em enfrentar algumas dificuldades práticas na atividade da pesquisa. Uma delas está relacionada à acessibilidade às fontes primárias. Vários dos documentos sigilosos produzidos por agentes ou órgãos do Estado, naquele período, recebiam classificações relativas ao seu grau de circulação e seu nível de sigilo. Os documentos poderiam ser classificados como “reservado”, “confidencial”, “secreto” e “ultra-secreto”. Quanto maior a classificação do documento, mais restrita era sua circulação. A legislação brasileira atual para arquivos e documentos oficiais também obedece a essa ordem de classificação para a disponibilização desses materiais para consulta e pesquisa. Dessa forma, os “reservados” seriam liberados para consulta após 5 anos; os

²² A legislação educacional do período está disponível no endereço eletrônico <www.prolei.inep.gov.br>.

²³ Este último conjunto de documentos ainda encontrava-se em fase de catalogação, quando coletado para a pesquisa, entre os meses de agosto de 2007 e abril de 2008. Ao contrário de todos os demais acervos consultados, o acesso ao APTD estava parcialmente restrito, no período em que esta pesquisa foi realizada, e foi possibilitado mediante autorização obtida com a direção do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

²⁴ Cabe lembrar que, após o golpe de 1964, a estrutura organizacional do governo federal sofreu algumas alterações, dentre elas estaria a criação, dentro de cada Ministério, de setores de espionagem e informação, as Divisões de Segurança e Informação (DSI). As DSIs estavam vinculadas ao Serviço Nacional de Informações (SNI) e eram responsáveis pela investigação e o fornecimento de informações. Na documentação produzida pela DSI-MEC é possível verificar a articulação entre o Ministério e os demais órgãos de segurança do governo, como o SNI, o Conselho de Segurança Nacional (CSN), o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), o Centro de Informações do Exército (CIE), o Centro de Informações da Aeronáutica (CISA) e as setoriais do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

“confidenciais”, após 10 anos; os “secretos”, após 20 anos; e os “ultra-secretos”, após 30 anos; todos podendo ter seus prazos renovados por igual período.²⁵

Uma segunda dificuldade encontrada por pesquisadores que investigam períodos autoritários está relacionada à conservação dos documentos. Muitos materiais produzidos pelos agentes e órgãos do Estado, naquele período, especialmente os documentos emitidos pelos organismos de informação e segurança, foram destruídos ou continuam “guardados” nas gavetas e depósitos das instituições.²⁶ Além disso, também há o problema da manutenção e conservação de documentos oficiais em propriedades privadas ou por particulares. Principalmente, pessoas que ocuparam cargos públicos naquela época e que, ao desocupar o cargo, mantiveram a documentação sob seu poder particular. Trabalhamos, portanto, não com a totalidade de materiais produzidos no período, mas apenas com aqueles que perduram e que são disponibilizados para pesquisa.

Da mesma forma que a coleta de material para a pesquisa, também o momento de análise dos dados exigiu algumas considerações. No caso desta investigação, os documentos utilizados foram produzidos em uma conjuntura autoritária. As práticas repressivas, os afastamentos e as intervenções do Exército nos órgãos de representação estudantil, por exemplo, podem ter provocado mudanças nas atitudes e práticas dos sujeitos dentro da universidade. Tais práticas repressivas significaram, no meio universitário, não apenas a contenção progressiva da mobilização estudantil, através da regulamentação da representação discente, como também intervenções militares em algumas instituições (USP, UFMG, UnB) e o afastamento de alguns estudantes, professores e funcionários. Essas práticas poderiam gerar “medo”, fazendo com que as pessoas se “auto-policiassem” no falar e no agir, para evitar que fossem punidas.

Portanto, considerar o *contexto* em que o material foi produzido é fundamental. Isso porque os documentos não são neutros ou objetivos. São produtos de uma sociedade,

²⁵ Em dezembro de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso, ao final de seu mandato, através do Decreto nº 4.553, duplicou o prazo para liberação dos documentos sigilosos. Quando assumiu em janeiro de 2003, esperava-se que o presidente Luís Inácio Lula da Silva revogasse tal decreto, o que acabou não ocorrendo. Apesar do Decreto nº 5.301, de 9 de dezembro de 2004, determinar o retorno aos prazos originais, a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, manteve a ressalva de permitir a classificação por tempo indeterminado.

²⁶ Dois fatos significativos disso são o encontro por jornalistas, em dezembro de 2004, de documentos rasgados e queimados do período da ditadura em uma Base Aérea próxima a Salvador, no Estado da Bahia; e a famosa queima dos documentos do Departamento de Ordem Política e Social do Rio Grande do Sul (DOPS/RS) no fim do governo João Baptista de Figueiredo, em maio de 1982. Em 1991, descobriu-se que o material produzido pelo DOPS/RS havia sido microfilmado antes de ser incinerado e, atualmente a documentação encontra-se sob custódia do Acervo da Luta Contra a Ditadura. Ver em: BAUER, Caroline Silveira. Arquivo-morto ou arquivos vivos? Os arquivos da repressão das ditaduras civil-militares de segurança nacional do Cone Sul. In: PADRÓS, Enrique Serra (org.) **As ditaduras de segurança nacional: Brasil e Cone Sul**. Porto Alegre: CORAG / Comissão do Acervo da Luta Contra a Ditadura, 2006. p. 128.

elaborados em uma determinada conjuntura e imbuídos de uma finalidade. Trazem, portanto, informações não apenas do conteúdo em si, mas igualmente do contexto em que os mesmos são produzidos. Estão, dessa forma, carregados de uma intencionalidade própria do momento em que foram elaborados. Por isso, é necessário ter cuidado ao lidar com a documentação do período, a fim de que interpretações equivocadas sejam evitadas. O “silêncio” de um determinado sujeito, que, em uma análise mais superficial, poderia ser considerado *conivência*, também pode ser considerado *prudência*, dependendo do contexto. Além disso, é necessário considerar também que os documentos utilizados foram produzidos por diferentes sujeitos, que ocuparam funções e cargos diversos, em instituições igualmente diversas (técnicos e especialistas do MEC, professores e estudantes da universidade). Considerar a conjuntura do período em questão e os sujeitos que produziram os documentos foi, portanto, fundamental para compreender o conteúdo dos documentos.

A técnica para o tratamento dos dados utilizada nessa pesquisa foi a *análise de conteúdo*.²⁷ Seguindo esse conjunto de orientações metodológicas, para interpretar os conteúdos dos materiais coletados, primeiro parte-se da premissa de que toda a comunicação é composta por cinco elementos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*.²⁸ Em um segundo momento, parte-se para a definição das *unidades de análise*. Estas podem variar em *unidades de registro* (determinadas pela frequência com que aparecem nos textos) ou *unidades de contexto* (onde o que importa é o contexto em que estão inseridas).

No caso desta pesquisa, os documentos coletados foram, primeiramente, classificados em três tipos, conforme sua origem: os documentos institucionais da universidade; as publicações discentes; e os documentos oficiais elaborados pelo MEC e agências do governo. A partir desta classificação inicial, os documentos oficiais foram divididos ainda em outras quatro subcategorias: legislação; estudos e relatórios; os documentos administrativos; e os documentos político-repressivos.

Na segunda fase da análise dos dados, após a classificação inicial do material coletado, partiu-se para a segunda classificação, onde foram estabelecidas as unidades de registros segundo o *tema* (como, por exemplo, política educacional e reforma universitária) e os *personagens* (sujeitos que produzem as mensagens, por exemplo, estudantes, professores, funcionários do governo, políticos ou jornalistas). Para as unidades de contexto, foram

²⁷ BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

²⁸ FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007. (Pesquisa; 6). p. 24.

registradas, além da classificação prévia do documento conforme sua origem, também o contexto de sua produção e circulação. Por exemplo, nos documentos oficiais do governo, foram registrados de forma diferenciada: os discursos públicos (dos ministros, oficiais e generais-presidentes), os relatórios e pareceres remetidos e recebidos das universidades e demais órgãos do governo, e os documentos de circulação restrita (como os produzidos pelos órgãos de segurança e informações). Da mesma forma, os documentos institucionais da universidade puderam ser registrados de forma separada, os debates registrados nas atas das sessões do Conselho Universitário, os estudos e relatórios elaborados por equipe de professores ou especialistas, e o material remetido aos órgãos federais de educação e demais instituições. E, igualmente, as publicações produzidas pelos órgãos de representação discente puderam ser registradas conforme sua produção e circulação, se destinadas aos demais estudantes ou se destinadas aos professores ou à universidade.

Essa segunda classificação do material permitiu a definição das *categorias de análise*, as quais, no caso desta pesquisa, ficaram constituídas centralmente como “estudantes”, “professores”, “governo”, “sociedade civil” e “agentes estrangeiros”, e ainda “política educacional”, “reforma/reestruturação” e “coerção/repressão”. A definição dessas categorias permitiu a organização e o agrupamento dos dados, fornecendo os instrumentos que alicerçaram a estrutura da pesquisa.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, “Ditadura de segurança nacional, capitalismo e educação superior”, é fundamentalmente teórico, no qual são apresentados os pressupostos e o embasamento teóricos que orientaram esta pesquisa. Inicialmente, é descrito o conceito de *política educacional* utilizado neste trabalho. Em seguida, são analisadas as características gerais da educação e do capitalismo brasileiros. Na sequência, são apresentados os principais aspectos da *ditadura de segurança nacional* no Brasil. E, finalmente, são apresentadas algumas funções atribuídas à educação durante a ditadura civil-militar brasileira.

No segundo capítulo, “A formação do ensino superior no Rio Grande do Sul”, é apresentada uma contextualização do objeto de análise, através de uma breve descrição do processo de formação da educação superior no estado do Rio Grande do Sul, incluindo o surgimento das primeiras faculdades e escolas de ensino superior que deram origem às primeiras universidades. Também é analisada a situação da educação superior no país no período que antecede ao golpe de 1964, durante o governo Goulart, abrangendo inclusive as mobilizações sociais que reivindicavam a reformulação do sistema de ensino universitário nacional e as primeiras propostas de reforma universitária.

No terceiro capítulo, “As primeiras propostas de reestruturação da UFRGS antes de 1964”, é analisado o mesmo processo na UFRGS, ou seja, a situação da universidade durante o governo Goulart e as primeiras mobilizações entre os corpos docente e discente, bem como as primeiras medidas adotadas pelos professores em direção a uma reforma da instituição.

No quarto capítulo, “A política educacional para o ensino superior nos anos iniciais da ditadura e a Reforma Universitária de 1968”, com o objetivo de oferecer instrumentos para o capítulo seguinte, são estudados os principais aspectos que caracterizaram a política educacional nos primeiros anos da ditadura, inclusive os pressupostos teóricos que serviram de orientação para a formulação de políticas educacionais, as modificações na estrutura do Estado a partir do golpe e suas implicações na definição das políticas públicas para a educação, e ainda o processo que culminou na elaboração da Reforma Universitária de 1968.

No último capítulo, “A reestruturação na UFRGS”, é analisado o processo de reestruturação da universidade em si. Parte-se da análise das medidas repressivas aplicadas na universidade em consequência do golpe de 1964. Em seguida, analisa-se a retomada dos estudos sobre a reestruturação da UFRGS e as influências da política educacional adotada a partir de 1964 nesse processo, e por fim, estuda-se a aplicação da reforma universitária na instituição, na perspectiva dos principais sujeitos do processo – os professores e o corpo estudantil da universidade.

1. DITADURA DE SEGURANÇA NACIONAL, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nenhuma sociedade pode perdurar sem o seu sistema próprio de educação. (...) além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

István Mészáros²⁹

Para estudar o objeto de pesquisa proposto – a influência da política educacional adotada durante a primeira fase da ditadura civil-militar brasileira no processo de reforma estrutural da UFRGS a partir de 1964 – devemos considerar as especificidades e características do contexto nacional em que foi realizada a reestruturação na universidade. Tratava-se de uma sociedade capitalista, inserida de forma periférica no mercado mundial, e que, por motivos conjunturais, implantou, através de um golpe de Estado, um regime autoritário. Pensamos que tanto o modelo econômico como a conjuntura autoritária tiveram influência no direcionamento e na forma como foi imposta a política educacional a partir de 1964 e, conseqüentemente, a reforma universitária na UFRGS. É necessário analisar, portanto, as características do regime em questão, a *ditadura de segurança nacional*, a função que a educação exerce nas sociedades capitalistas, e o papel e a influência das teorias vigentes na época, defendidas e adotadas pelos agentes do governo, na formulação e aplicação de políticas públicas para o ensino superior no país.

A política educacional, para fins desta pesquisa, é compreendida como “o conjunto de diretrizes, decisões e ações, sob controle estatal, visando a promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade”.³⁰ Comporta não apenas as diretrizes e normas, como também a definição e criação de condições de acesso ao ensino, obrigatoriedade em certos níveis, mecanismos de controle, avaliação e certificação. Em um sentido amplo, a política educacional deve ser considerada, ao mesmo tempo, uma *política*

²⁹ MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 263.

³⁰ PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 45.

pública, pois é traçada e implementada pelo governo, podendo contar também com a participação controlada de entidades e organizações da sociedade civil; uma *política social*, uma vez que visa a conceder a uma parcela da sociedade os bens e serviços por ela oferecidos; e uma *política econômica*, na medida em que seus resultados podem afetar as condições de trabalho e produção nas sociedades.³¹

Em função de portar as características acima descritas, a análise da política educacional deve compreender “as condições concretas da qual emerge e com a qual irá interagir”, o contexto em que é formulada e aplicada, e as instituições e sujeitos envolvidos no processo.³² No caso desta pesquisa, o contexto do objeto de análise compreende a realidade universitária brasileira e sul-rio-grandense da década de 1960. Cabe, portanto, analisar os principais aspectos dessa sociedade, dos seus regimes políticos, e das funções centrais atribuídas à educação no período em questão.

1.1. Características do capitalismo brasileiro

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, existiam no início da década de 1960, diversas compreensões acerca da reforma universitária e da função que a universidade deveria exercer para a sociedade. As críticas e as propostas de reforma, apresentadas pelos diferentes grupos sociais do período analisado correspondiam às concepções e às aspirações que cada um desses grupos tinha em relação ao sistema de ensino superior brasileiro. Alguns grupos, mais progressistas, defendiam a necessidade de democratizar o acesso à educação superior e de colocar as universidades a serviço da sociedade. Outros grupos, no entanto, mais conservadores, o principal papel da universidade deveria ser de atuar como *instrumento* para o desenvolvimento econômico do país. Os primeiros demandavam uma reforma para a *democratização* da educação (e da sociedade), os segundos defendiam a reforma para a *modernização* do ensino (e do país).

As divergências de concepções e compreensões da questão educacional demonstravam as contradições e as disputas políticas e ideológicas existentes no período. Cabe lembrar que o período imediatamente anterior ao golpe de 1964 é um momento de acirramento das lutas políticas e sociais e de ampla mobilização popular. Esses movimentos populares haviam

³¹ *Idem, ibidem.* p. 46-47.

³² *Idem, ibidem.* p. 51.

surgido no bojo da contradição que se acentua no país entre o modelo econômico e a ideologia política, em fins da década de 1950 e início da década de 1960.

A industrialização e modelo de desenvolvimento adotado a partir da Revolução de 30, que se convencionou chamar de “substituição de importações”, surgiram como uma bandeira em torno da qual se uniram as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundiam, e o industrialismo se tornou, praticamente, sinônimo de nacionalismo.

A partir de 1945, os ideais liberais passaram a constituir o pano de fundo do nacionalismo. Apesar do aumento dos interesses externos no processo de industrialização do país, tais interesses não chegaram a se contrapor de modo antagônico aos interesses nacionais. Nessas condições, segundo Saviani, “o liberalismo se revela uma ideologia suficientemente elástica para aglutinar as diferentes forças empenhadas na industrialização através do modelo de substituição de importações”.³³

O êxito desse modelo de industrialização deveu-se a uma conjugação de fatores favoráveis. A crise do café combinada com a crise mundial da economia capitalista (crise de 1929) permitiu que as diferentes forças sociais se unissem em torno da bandeira da industrialização. Os empresários nacionais (burguesia nacional), com exceção das oligarquias rurais, estavam interessados na industrialização, uma vez que, como condutores do processo, seriam os seus beneficiários diretos e imediatos. As classes médias se interessavam pela industrialização, pois viam nela a ampliação das possibilidades de concretização de suas aspirações de ascensão social. O operariado apoiava a industrialização porque a considerava uma condição necessária à libertação nacional. Essas diferentes forças, conforme afirma o autor, lutaram não pró ou contra a industrialização, mas pelo controle do processo de industrialização.³⁴

Quando, em fins da década de 1950, o modelo de substituição de importações se esgotou e a bandeira da industrialização perdeu sentido, as contradições vieram à tona, rompendo as alianças e forçando redefinições. O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) logrou relativa calma política graças ao equilíbrio que repousava na seguinte contradição: ao mesmo tempo em que estimulava uma ideologia política nacionalista desenvolvimentista, no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia. A entrada do capital estrangeiro acarretaria, porém, a predominância deste no setor econômico, absorvendo ou falindo boa parte das

³³ SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nº 5.540/68 e 5.692/71. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993. p. 197.

³⁴ *Idem, ibidem*, p. 200-201.

empresas nacionais. Tal tendência, no entanto, era incompatível com a ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista. O país se viu, então, diante da seguinte opção: “ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia política nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista ajustando a ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico”.³⁵

Além disso, o Estado, até o final da década de 1950, teve ativa participação no processo de industrialização, quer diretamente – gerindo infra-estrutura e grandes empresas destinadas à produção de bens de capital –, quer indiretamente – através do financiamento público às empresas privadas. Contudo, por adotar uma política fiscal conservadora, não ampliando suas receitas, teve que recorrer com maior frequência ao capital estrangeiro para manter seus investimentos nas indústrias. O bloqueio político imposto à concessão de recursos externos, a partir de 1962, e a conseqüente redução das inversões do Estado na economia deflagraram a crise econômica do início dos anos 1960.³⁶

No plano social, o frágil equilíbrio estabelecido entre as forças capital e trabalho, nas décadas de 1940 e 1950, através do *populismo* (modelo político de “conciliação” das duas classes), mostrava sinais de esgotamento. O processo de urbanização, intensificado a partir da década de 1950, acelerou a expulsão da população rural. O contingente deslocado para as áreas urbanas não foi imediatamente absorvido pelos setores da economia já estabelecidos (indústria e comércio). Encontrou ocupação nos empregos informais, nas ocupações domésticas, nos biscates e subempregos. Essa situação favorecia duplamente a expansão capitalista, na medida em que formava um exército industrial de reserva e, ao mesmo tempo, exercia funções de suporte da rede industrial através da economia informal, “aliviando as grandes empresas de custos para estabelecimento de pontos de reparo e venda”.³⁷

Concomitantemente, com o agravamento da situação da classe operária urbana em razão da crise econômica, o movimento sindical intensificou-se e passou a reivindicar também, além das questões salariais, maior participação nas questões nacionais. No campo, os trabalhadores rurais que não contavam com a legislação trabalhista, as Ligas Camponesas e outras organizações de trabalhadores passaram a ocupar o lugar dos sindicatos rurais, pressionando o governo para atender suas reivindicações de reforma agrária e melhorias salariais e infra-estruturais.³⁸

³⁵ *Idem, ibidem*, p. 203-204.

³⁶ MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil Recente: 1964-1980**. São Paulo: Ática, 1988. p. 9-10.

³⁷ *Idem, ibidem*, p. 16.

³⁸ *Idem, ibidem*, p. 17-19.

Para os setores empresarial e industrial, o governo Goulart, associado ao trabalhismo getulista, desagradava duplamente os interesses do bloco hegemônico. Por um lado, mostrava-se adepto da ideologia nacional desenvolvimentista – estabelecendo limites à remessa de lucros e defendendo uma política externa independente –, constituía-se, dessa forma, em um obstáculo para o livre crescimento das forças produtivas associadas ao capital internacional; e, por outro lado, sinalizava a possibilidade de execução das reformas sociais reivindicadas apresentando ao Congresso o projeto de Reformas de Base, em março de 1964.

O aumento da mobilização popular e a sinalização do governo Goulart em atender parte das reivindicações apresentadas provocaram uma *crise de hegemonia*.³⁹ As classes dominantes não chegaram a perder sua hegemonia. Contudo, a combinação de fatores da conjuntura política e econômica do governo Goulart provocou, no bloco hegemônico, o receio de que o governo pudesse atuar não mais em favor destes setores da sociedade, mas em favor dos trabalhadores, levando adiante os projetos de reforma social por esses reivindicados. Diante de tal ameaça, o bloco hegemônico aliou-se às Forças Armadas e apoiou a intervenção militar para interromper o governo constitucional de João Goulart. O golpe foi, portanto, *preventivo*, não *reativo*, uma vez que operou no sentido de garantir a manutenção do *status quo*, os interesses políticos e econômicos e a hegemonia do bloco dominante.

1.2. A ditadura de segurança nacional no Brasil

A intervenção civil-militar de 31 de março de 1964 implantou uma *ditadura de segurança nacional* que perdurou no país durante 21 anos.⁴⁰ Em aspectos gerais, podemos

³⁹ Na análise gramsciana do Estado capitalista, a *hegemonia* é o processo pelo qual a classe dominante usa “sua liderança política, intelectual e moral para impor seus valores e sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados”. CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988, p. 95. Para tanto, emprega não apenas a força (*coerção*) como também o *consenso*, através dos *aparelhos repressivos de Estado* e dos *aparelhos privados de hegemonia*, correspondente às duas esferas que formam o Estado (a *sociedade política* e a *sociedade civil*, respectivamente). Quando, contudo, a classe dominante não consegue mais impor sua hegemonia às classes subordinadas, quer porque elas não mais se vêem representadas pelo grupo dominante, ou quer porque já adquiriram autonomia e passam da passividade à atividade política, tem-se o que Gramsci denomina de *crise de autoridade*, ou *crise de hegemonia*. Nesses casos, a classe dominante, por ter maior domínio dos *aparelhos repressivos de Estado* e *aparelhos privados de hegemonia*, consegue, através da alteração de sua atuação, se rearticular e readquirir a hegemonia sobre os grupos subalternos. Ver em: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere v. 3**. *op. cit.* p. 60-61.

⁴⁰ Há diferentes classificações para a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Alguns autores a caracterizaram como *autoritarismo burocrático*, cf.: O’DONNELL, Guillermo. **Análise do autoritarismo burocrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990; CARDOSO, Fernando Henrique. Da caracterização dos

caracterizar o *autoritarismo* pela concentração do poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão, onde a autoridade governamental adquire um papel central e as demais formas de consenso são reduzidas a um grau menor. Nos regimes autoritários, as instituições representativas são colocadas em posição secundária, sendo a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos reduzidas à expressão mínima “e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas”.⁴¹ Além disso, os regimes autoritários também se caracterizam pela ausência do parlamento e de eleições populares, ou, “quando as instituições existem, pelo seu caráter meramente cerimonial, e ainda pelo indiscutível predomínio do poder executivo”.⁴² A oposição política é suprimida ou obstruída; o pluralismo partidário é proibido ou reduzido a um simulacro sem instância real; e a autonomia dos grupos politicamente relevantes é destruída ou tolerada “enquanto não perturba a posição do poder do chefe ou da elite governante”.⁴³

Na América Latina, os regimes autoritários das décadas de 1960 e 1970 adquiriram a forma de *ditaduras de segurança nacional*. A teoria que serviu de amparo ideológico a essas ditaduras foi a *Doutrina de Segurança Nacional* (DSN), disseminada intencionalmente pelo *National War College*, dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria. Inspirada e influenciada pela ciência militar estadunidense, a DSN estabelecia como metas principais a defesa e manutenção da *segurança nacional* e o combate à “ameaça comunista”, a qual poderia ser tanto externa quanto interna às sociedades.⁴⁴

A doutrina estava amparada por quatro conceitos principais: primeiro, os *objetivos nacionais*, que podiam ser a preservação da integridade territorial e nacional, a defesa da

regimes autoritários na América Latina. In: COLLIER, David (org.). **O novo autoritarismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Outros autores classificaram as ditaduras latino-americanas das décadas de 1960 e 1970 como *fascismo latino-americano*, cf.: CUEVA, Agustín. **Teoría social y procesos políticos em América Latina**. México: Edicol, 1979. O conceito *Estado militar* foi igualmente utilizado para a definição das ditaduras latino-americanas, cf.: ROUQUIÉ, Alain. **O Estado militar na América Latina**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984. Pesquisas mais recentes utilizam o conceito *terrorismo de Estado* para caracterizar as ditaduras latino-americanas de segurança nacional, cf.: DUHALDE, Eduardo Luís. **El Estado terrorista argentino: quince años después, una mirada crítica**. Buenos Aires: EUDEBA, 1999; FRONTALINI, Daniel; CAIATI, María Cristina. **El mito de la guerra sucia**. Buenos Aires: CELS, 1984.; BAUER, Caroline Silveira. **Avenida João Pessoa, 2050 – 3º andar: Terrorismo de Estado e ação de polícia política do Departamento de Ordem Público e Social do Rio Grande do Sul (1964-1982)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.; PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay: Terror de Estado e Segurança Nacional. Uruguai (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

⁴¹ STOPPINO, Mario. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UnB, 1986. p. 94.

⁴² *Idem, ibidem*, p. 100.

⁴³ *Idem, ibidem*, p. 100.

⁴⁴ COMBLIN, Joseph. **A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 50-64.

democracia, o incentivo ao progresso, o estabelecimento da paz social e a manutenção da soberania da nação; segundo, a *segurança nacional*, conceito central, em torno do qual agrupavam-se os demais princípios, constituía-se na “força do Estado, capaz de derrotar todas as forças adversas e de fazer triunfar os objetivos nacionais”;⁴⁵ terceiro, o *poder nacional*, compondo o conjunto de meios de ação dos quais o Estado poderia dispor para “impor sua vontade”;⁴⁶ e, quarto, a *estratégia nacional*, responsável pela articulação do poder nacional com vistas a atingir os objetivos nacionais e a segurança nacional.⁴⁷

Em aspectos gerais, as *ditaduras de segurança nacional* latino-americanas, orientadas pela DSN, foram instaladas em nome da “defesa da democracia”, que sob seu julgamento, encontrava-se ameaçada. Tais governos defendiam o caráter “transitório” da sua intervenção, imposta apenas para garantir o retorno da “democracia”. Contudo, o receio de que o regime democrático vindouro pudesse adquirir, na avaliação dos militares, as características anteriores ao golpe de Estado (desordem, anarquia e subversão), o “transitório” acabava sendo prolongado indefinidamente, transformando-se *permanente*.⁴⁸

O Estado passava a atuar como agente da estratégia de ação. A oposição era permitida somente quando organizada e controlada pelo próprio Estado. Qualquer outra forma de oposição adquiriria o caráter de *subversão*, *anarquia* ou *comunismo*, e passava a ser combatida pelo governo. A “nova democracia”, defendida pelo Estado de Segurança Nacional, deveria integrar todos os mecanismos de combate ao comunismo e à subversão.

Além disso, as Forças Armadas, por acreditarem não pertencer a nenhuma classe, a nenhum partido, e por acreditarem estar a serviço da nação, assumiam a liderança do processo e passavam a executar as estratégias para alcançar os objetivos nacionais. A participação popular no governo passava a ser severamente limitada e o Estado reforçava seu caráter

⁴⁵ *Idem, ibidem*, p. 54.

⁴⁶ O *poder nacional* poderia ser classificado ainda em quatro subcategorias: o *poder político*, constituindo-se no componente do poder nacional que abrangeria os órgãos e as funções de direção da sociedade política (poder executivo, poder legislativo, poder judiciário e poder dos partidos) e representaria a capacidade do Estado de “impor sua vontade” a todos os cidadãos; o *poder militar*, exercido pelas forças armadas; o *poder econômico*, compreendendo os recursos humanos, os recursos naturais, e as instituições econômicas, com o objetivo de controlar a economia de maneira suficiente para integrá-la; e o *poder psicossocial*, cujos fundamentos específicos seriam a população, o meio e as instituições sociais, compostos, principalmente, pelo Poder da Moral Nacional, o Poder da Comunicação Social, o Poder da Opinião Pública, o Poder Sindical, o Poder Religioso, e manifestando-se nos campos da educação, demografia, saúde, trabalho, previdência social, ética, religião, ideologia, habitação, participação na riqueza nacional, comunicação social, caráter nacional, politização, organização, e eficiência das estruturas sociais. Todos esses fatores (campos) poderiam influenciar a “moral do povo” e poderiam ser “atingidos pela propaganda comunista”, havendo, portanto, a necessidade de serem monitorados. *Idem, ibidem*, p. 58-62.

⁴⁷ A idéia básica da estratégia nacional, segundo os preceitos da DSN, é de que não haveria diferença entre o civil e o militar. A concepção de *guerra total*, permanente, de combate ao comunismo, fazia com que tudo se tornasse *militar*, e, portanto, *objeto de estratégia* do grupo no poder. *Idem, ibidem*, p. 63-64.

⁴⁸ *Idem, ibidem*, p. 73-74.

fortemente *elitista*.⁴⁹

O novo Estado autoritário não destruía toda a estrutura institucional anterior, mas introduzia mudanças radicais; criava instituições novas; reduzia, suprimia ou desenvolvia instituições antigas. Por se tratar de uma situação “transitória”, as instituições criadas pelo sistema de segurança nacional, assim como as leis, também adquiriam o caráter de “provisórias”. Os militares passavam a governar através de leis de exceção e atos institucionais e o governo militar passava a constituir-se como “o único autor da nova constitucionalidade”.⁵⁰

No novo sistema criado, o poder passava a ser concentrado na Presidência da República. O presidente passava a dispor da totalidade do poder executivo e a exercer seus poderes através de dois sistemas paralelos. Um deles era público e constituía-se no governo e na administração; o outro era secreto, formado pelo conjunto dos Serviços de Informação, responsáveis não apenas por gerar informação, como também pelos “serviços de ação”. Dessa forma, segundo Comblin: “graças à ação dos serviços de Inteligência, o presidente garantiria a fidelidade e a obediência incondicionais das forças armadas, do governo e da administração, assim como a de todas as associações particulares e a dos indivíduos”.⁵¹

Esta teoria foi adotada pelas forças armadas de vários Estados latino-americanos (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Paraguai, Peru e Equador), amparando ideologicamente as ditaduras instaladas nesses países no período em questão.⁵² Nesse sentido, a ditadura brasileira implantada pelo golpe civil-militar de 1964 diferia-se dos regimes autoritários instalados anteriormente no país, como, por exemplo, a ditadura implantada por Vargas (Estado Novo, 1937-1945), e se assemelhava às ditaduras latino-americanas dos anos 1960 e 1970, porque compartilhava da mesma *ideologia* das demais, a DSN.⁵³ Contudo, em

⁴⁹ *Idem, ibidem*, p. 75-77.

⁵⁰ *Idem, ibidem*, p. 79.

⁵¹ *Idem, ibidem*, p. 82.

⁵² À instalação da ditadura de segurança nacional no Brasil, em 1964, seguiram-se as ditaduras de segurança nacional da Bolívia, em 1971, do Chile e do Uruguai, em 1973, da Argentina, do Peru e do Equador, em 1976. cf. COMBLIN, Joseph. *op. cit.*, p. 19-20. Em 1980, dois terços da população total da América Latina viviam em países de regimes militares ou sob domínio militar. cf.: ROUQUIE, Alain. *op. cit.*, p. 15.

⁵³ O conceito de *ideologia* empregado nesta pesquisa constitui-se na forma de uma *consciência social*, “materialmente ancorada e sustentada”. Como consciência social, relacionada à realidade material que de cada grupo ou parcela da sociedade, a ideologia constitui-se também como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, definindo “o conjunto de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos”. Sendo a sociedade dividida em classes, as ideologias nela existentes devem corresponder às suas respectivas posições sociais, “de um lado como ‘totalizadoras’ em suas explicações e, de outro, como *alternativas* estratégicas umas às outras”. A existência de ideologias conflitantes, em qualquer período histórico, constitui-se na “consciência prática através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente”. Dessa forma, o que determina a natureza da ideologia “é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a

razão das particularidades regionais, os regimes adquiriram características específicas, adaptadas conforme a realidade social, política e econômica de cada país, embora sempre obedecendo aos princípios norteadores da *segurança nacional*.

No Brasil, primeiro país da América Latina a implantar uma ditadura de segurança nacional, a DSN foi adotada e adaptada pela Escola Superior de Guerra (ESG).⁵⁴ A ditadura civil-militar brasileira colocava ênfase no binômio *segurança e desenvolvimento*; ressaltava a importância da manutenção da *segurança interna*; e alertava para a constante “ameaça” da infiltração e disseminação do comunismo, através da figura do “inimigo interno”. O conceito de guerra passava a incluir também as guerras *insurrecional* e *revolucionária*. Estas, diferentemente da *guerra clássica*, seriam caracterizadas por *conflitos internos* que, com ou sem ajuda externa, buscariam a deposição de um governo, a conquista do poder e o controle progressivo da nação. A ameaça deixava de ser apenas *externa* para se tornar também *interna*.⁵⁵

A estratégia de segurança, conforme a ESG, teve que ser orientada, não apenas na defesa do país no cenário internacional, como também no âmbito nacional. O planejamento da segurança da nação, através de um sistema de coleta de informações sobre as atividades dos diversos setores da sociedade civil, tornou-se indispensável para a defesa do Brasil. O caráter oculto da “ameaça interna” ocasionou o aumento das atividades repressivas do Governo, o desrespeito pelos direitos formais dos cidadãos e pelo *Estado de Direito*. Era o próprio Estado que definia quem era o “inimigo interno”. As estratégias de segurança adotadas tornaram-se técnicas que visaram a neutralizar ou eliminar toda e qualquer oposição ao Governo.⁵⁶

Ainda de acordo com a teoria da ESG, a segurança nacional deveria estar integrada ao crescimento econômico. O desenvolvimento da indústria, o aperfeiçoamento da infra-estrutura (redes de comunicações, rodovias, ferrovias e matriz energética) e a conquista da integração nacional eram considerados necessários para compensar a vulnerabilidade de um país subdesenvolvido. A política econômica não estava formulada para obter o apoio da população, mas para integrar o território nacional. Para aumentar a produção industrial seria

partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de *resolvê-lo através da luta*”. Ver em: MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996. p. 22-23.

⁵⁴ O principal teórico e defensor da *Doutrina de Segurança Nacional*, no Brasil, foi Golbery do Couto e Silva, membro da ESG, idealizador e chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), entre os anos 1964 e 1967, e autor de livros que buscavam aplicar, para a realidade nacional, os preceitos da teoria norte-americana: COUTO E SILVA, Golbery. **Planejamento estratégico**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1955; COUTO E SILVA, Golbery. **Geopolítica do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

⁵⁵ ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 33-38.

⁵⁶ *Idem, ibidem*, p. 40-41.

necessária a interferência do Estado “no planejamento econômico nacional, na produção direta e no investimento infra-estrutural”. O modelo de desenvolvimento econômico adotado estava baseado numa economia quase toda centralmente planejada. Em resumo, o “desenvolvimento com segurança” implicava “a necessidade de controlar o meio político e social, de modo a garantir um clima atraente para o investimento multinacional.”⁵⁷

Na prática, o regime caracterizou-se pela ausência de eleições presidenciais, pela cassação dos direitos políticos dos indivíduos considerados vinculados ao governo deposto, e pela restrição ao funcionamento do Congresso. Este, apesar de ter sido mantido em funcionamento, na maior parte do período, sofreu sérias intervenções por parte do Executivo, suspendendo suas atividades várias vezes por imposição deste. O sistema partidário reduziu-se a dois partidos políticos, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), este último consistia em uma espécie de oposição consentida pelo governo.

No campo da segurança, foram criados diversos órgãos de informação, subordinados ao Conselho de Segurança Nacional. Tais órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), as Seções de Ordem Política e Social (SOPS) e os Destacamentos de Operações de Informações e Centro de Operações De Defesa Interna (DOI-CODI), atuavam em dois sentidos: ficavam responsáveis pela obtenção de informações, através da investigação e acompanhamento das atividades dos indivíduos considerados suspeitos pelo governo e, ao mesmo tempo, também eram responsáveis pelas práticas repressivas a tais grupos.

No plano econômico, o governo deu continuidade à política econômica adotada desde 1955, caracterizada pela associação com o capital internacional. O Estado passou a intervir fortemente na economia, através do investimento em infra-estrutura e empresas estatais. O controle da inflação, o retorno dos investimentos estrangeiros e a rígida política salarial, adotada a partir de 1964, possibilitaram um significativo crescimento da economia, entre os anos 1968 e 1973, fenômeno que ficou conhecido como “milagre econômico”. No entanto, o crescimento econômico teve duração limitada e caracterizou-se pelo aumento da concentração de capital, pelo agravamento da distribuição de renda e pela ampliação do endividamento externo do país.

Como política de governo, seguindo os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional, a aplicação dos objetivos do Estado de Segurança Nacional dependeria de quatro estratégias: a

⁵⁷ *Idem, ibidem*, p. 48-51.

estratégia política, a *estratégia econômica*, a *estratégia militar* e a *estratégia psicossocial*. Todas elas faziam parte da *grande estratégia*, a estratégia que deveria orientar o Estado e proporcionar as diretrizes governamentais para a atuação do governo nos respectivos campos de atuação. Nesse sentido, a *estratégia política* definiria as metas e diretrizes do Estado para a neutralização de óbices, antagonismos e pressões na esfera política (poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e partidos políticos). A *estratégia econômica* estaria relacionada com os setores público e privado da economia, incluindo os setores primário, secundário e terciário, e deveria extrair as informações básicas necessárias a uma política coerente de desenvolvimento econômico, integrado à política de Segurança Nacional. A *estratégia militar* atuaria no controle da Marinha, Exército e Aeronáutica e das demais estruturas paramilitares que integravam a estrutura militar brasileira. Por fim, a *estratégia psicossocial* dizia respeito às instituições da sociedade civil: a família, escolas e universidades, os meios de comunicação de massa, sindicatos, empresas privadas, Igreja.⁵⁸

A educação, o sistema escolar e as universidades faziam, portanto, parte de uma das estratégias de ação do governo – a estratégia psicossocial. Nos meses que se seguiram ao golpe, o governo atuou de forma a eliminar as oposições em todas as instituições que integravam as áreas da grande estratégia. Nas escolas e universidades tal movimento teve como consequência, por exemplo, a ocupação ou intervenção militar direta em algumas instituições, a criação de Comissões Especiais de Investigação Sumária (CEIS) e o afastamento de professores, estudantes e servidores, identificados como possíveis opositores ao regime autoritário ou simpáticos ao governo deposto.⁵⁹

1.3. As funções da educação durante a ditadura no Brasil

Além da inclusão na estratégia nacional, podemos afirmar que foram atribuídas outras duas funções para a educação durante a ditadura civil-militar brasileira. A primeira função, de caráter *pedagógico*, era de atuar na disseminação da ideologia que orientava a ditadura, legitimando e justificando as ações do regime.

A transmissão de ideologias através do ensino não é, contudo, uma característica exclusiva de regimes autoritários. Ela está presente também nas sociedades democráticas.

⁵⁸ *Idem, ibidem*, p. 44-45.

⁵⁹ *Idem, ibidem*, p. 66-67.

Sendo a sociedade dividida em classes que apresentam interesses antagônicos, o Estado, por representar os interesses das classes dominantes, atua como mediador do conflito destas com as demais classes da sociedade. As classes dominantes, por sua vez, fazem uso das instituições existentes na sociedade para garantir seu domínio sobre as demais classes. Nesse sentido, além das organizações de caráter estatal/governamental, responsáveis por deter o monopólio legal da repressão e da violência – os aparelhos de coerção sob controle do poder Executivo e das forças policial-militar –, que compreendem a *sociedade política*; também organizações particulares, como o sistema escolar, a Igreja, os partidos políticos, os meios de comunicação de massa, os sindicatos, as organizações profissionais – que compõem a *sociedade civil* –, operam no sentido de garantir a hegemonia do bloco dominante por meio do *consenso*.⁶⁰ As primeiras representam os *aparelhos coercitivos do Estado*; as segundas, os *aparelhos privados de hegemonia*. Apesar de atuarem de forma distinta, as instituições das duas esferas que compõem o Estado (*sociedade política* e *sociedade civil*) operam no sentido de garantir a manutenção e a reprodução do sistema econômico e a hegemonia do bloco dominante. Assim, o *consenso* construído pela classe dominante através de instituições que compõem a sociedade política, é reforçado pelo *domínio* legal obtido através das forças coercitivas do Estado (leis e forças policial-militar). Nesse sentido, Gramsci afirma:

Todo Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes.⁶¹

Portanto, uma vez que as políticas públicas – as políticas educacionais, inclusive – são definidas na esfera do Estado, elas refletem os anseios e interesses das camadas dominantes. A educação, nesse sentido, longe de ser um campo *neutro* nas sociedades, pode cumprir, na verdade, uma importante função, um papel *pedagógico*, qual seja o de transmissão e inculcação da ideologia do bloco dominante.

Com efeito, um dos objetivos nacionais defendidos na DSN era a preparação para uma sociedade “democrática” e segura dos “perigos” da anarquia, da subversão e do comunismo – razões que motivaram o golpe e deram origem à implantação da ditadura de segurança

⁶⁰ COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo do seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989. p. 76-77.

⁶¹ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere v. 3. op. cit.**, p. 284.

nacional. Para atingir tais objetivos, o governo poderia fazer uso não somente da força e do aparelho coercitivo do Estado, como também das demais instituições existentes na sociedade, os *aparelhos privados de hegemonia* inclusive. Nesse sentido, o uso do ensino para fins de disseminação de uma ideologia era defendido até mesmo nos discursos dos generais-presidentes. Em entrevista concedida a um grupo de jornalistas no Rio de Janeiro, em agosto de 1966, antes mesmo de assumir o cargo de chefe do Executivo, o general Costa e Silva afirmou:

A Revolução terá que lançar mão simultaneamente de outro remédio de efeitos mais seguros, conquanto de aplicação mais custosa e delicada. Este remédio é a *educação*. [...] Notadamente nas escolas primárias e de nível médio a função educativa é da mais alta relevância, mas a educação não pode limitar-se à formação da cultura básica geral de ensino teórico e prático das técnicas de aplicação profissional. *A escola deverá aliar-se à essencial tarefa pedagógica de reformar o caráter da criança e dos adolescentes*. [...] É preciso que a União e os legislativos coordenem a ajuda aos Estados na organização do sistema educativo à altura desses impreteríveis objetivos *pedagógicos*.⁶²

A segunda função atribuída ao ensino durante a ditadura civil-militar brasileira era de atuar como *instrumento* do crescimento econômico e desenvolvimento nacional. O investimento em educação, afirmava o governo autoritário, juntamente com o investimento em outras áreas estratégicas, como empresas estatais, infra-estrutura, tecnologia, garantiria o “desenvolvimento com segurança” almejado pela ditadura. Esta visão instrumentalista e economicista da educação era bastante influenciada pela *teoria do capital humano*, teoria vigente na época e amplamente defendida pelos generais-presidentes, pelos ministros da Educação e pelos técnicos do MEC.

O surgimento da teoria do capital humano está relacionado com o desenvolvimento da *economia da educação* no contexto dos países ocidentais, na década de 1960. O esforço da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em traduzir as previsões de crescimento econômico em previsões de demanda de mão-de-obra, e também em traduzir estas em previsões da demanda de várias qualificações e níveis de aproveitamento educacionais, fez com que os governos desses países passassem a se preocupar com questões relativas ao planejamento educacional e a relacionar os fenômenos educacionais às realidades econômicas. Nessa perspectiva, a educação passou a ser considerada como um *fenômeno*

⁶² BRASIL. Presidência da República. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do Presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983, p. 93. [Grifos ausentes no original.] Não por acaso, durante a ditadura, além das reformas nos sistemas de ensino, o governo implantou também a obrigatoriedade de disciplinas como *Educação Moral e Cívica*, *Organização Social e Política do Brasil* e *Estudos dos Problemas Brasileiros*, através do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

econômico e contou com a contribuição de economistas que passaram a ter influência no campo das políticas educacionais, como Theodore Schultz, Gary Becker, Jacob Mincer, Mary Jean Bowman, Lee Hansen, Burton Weisbrod, Mark Blaug e John Vaizey.⁶³

Percebidos como fenômeno econômico pela economia da educação, os assuntos educacionais passaram a ser compreendidos da mesma forma que se conceituava qualquer outro tipo de *mercadoria*. As despesas com educação (matrículas, materiais escolares, equipamentos) passaram a ser equiparadas a outras despesas, justificando-se apenas “naquelas situações em que o benefício resultante compensa o esforço do dispêndio”.⁶⁴ Na perspectiva do indivíduo, os gastos com educação justificavam-se na medida em que lhe proporcionariam alguma vantagem em relação a permanecer sem instrução ou com um grau menor de instrução. A educação passou a ser tida como *investimento*, pois asseguraria retornos maiores do que os gastos nela aplicados. No caso dos indivíduos, os retornos se dariam na forma de maiores salários e melhores perspectivas de emprego. Estabeleceu-se, assim, uma relação direta entre educação e mercado de trabalho.

Além disso, ao mesmo tempo em que o indivíduo valorizava sua mão-de-obra ao se qualificar, a sociedade passava a ser constituída por indivíduos com maior produtividade. Dessa forma, aumentando a produtividade individual, por somatório, poderia ampliar-se a produtividade coletiva nacional, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país. Se a educação possibilitava o aumento da produtividade coletiva, justificavam-se também as despesas que ela exige por parte do governo.

Contudo, compreendida como mercadoria, a educação passou a ser ofertada e demandada. Como forma de regular o “mercado educacional”, ou seja, a oferta e demanda por educação, o governo passa a intervir nesse processo. Assim, conforme afirma Valdemir Pires:

No lugar do “mercado educacional” é colocado o sistema educacional, em cujo interior ganha relevo o planejamento educacional, praticado pelo governo, que vai então, administrar a demanda social por educação. Trata-se de um tipo de demanda que se distingue do que seria a tradicional “demanda econômica” (regida pelo sistema de preços). O governo desenvolve mecanismos de avaliação dos potenciais demandantes das várias faixas do sistema educacional, com base em elementos demográficos e do mercado de trabalho, planejando e viabilizando a oferta de oportunidades educacionais no longo prazo.⁶⁵

Inserido no campo da economia da educação, o conceito de *capital humano* popularizou-se no final dos anos 1950, com Theodore Schultz, que, em 1978, recebeu o

⁶³ PIRES, Valdemir. *op. cit.*, p. 60.

⁶⁴ *Idem, ibidem*, p. 61.

⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 62-63.

Prêmio Nobel de Economia. Schultz considerava os gastos com educação uma forma de investimento que se constituiria em capital humano. Diferente das outras formas de capital, o capital humano constituiria uma propriedade de titularidade intransferível. Assim, segundo a teoria, o investimento que o indivíduo trabalhador fizesse ao se qualificar permaneceria com ele, seu “proprietário”, mesmo que ele viesse a trocar de emprego.

O surgimento da teoria do capital humano ocorreu entre os anos 1950 e 1970, justamente um período de hegemonia da *teoria econômica keynesiana*, que defendia a idéia de que o Estado deveria intervir sobre a atividade econômica a fim de assegurar o crescimento nessa área.⁶⁶ Coincide também com este período o *Estado de bem-estar social*, justificando o investimento em políticas públicas (principalmente, previdência social, saúde e educação).⁶⁷

Segundo Pires:

⁶⁶ Desenvolvida por John Maynard Keynes (1883-1946), a teoria econômica keynesiana surgiu em oposição às tradições econômicas clássicas e neoclássicas. A crise do período pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, em especial, a *Grande Depressão* de 1929, contribuíram para salientar as insuficiências das teorias neoclássicas com relação ao comportamento do mercado e aos fenômenos de recessão e desemprego. Diferentemente dos autores neoclássicos, Keynes defendia que o desemprego involuntário (causado por baixas taxas de demanda no mercado de trabalho) não só poderia existir, como poderia tornar-se uma condição *permanente* nas economias capitalistas. O livre mercado (teoria do *laissez faire, laissez passer*) poderia não levar *automaticamente* ao pleno emprego, o que justificaria as políticas econômicas e intervenções governamentais contra a recessão e o desemprego. DATHEIN, Ricardo. **Um esboço da Teoria Keynesiana**. Porto Alegre, 2002. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/decon/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008. As idéias de Keynes tiveram importante influência no contexto recessivo pós-crise de 1929, uma vez que forneciam a base para a recuperação da economia capitalista, e mantiveram-se predominantes na esfera econômica nas décadas seguintes (1940, 1950, 1960 e 1970). Os principais pilares da escola keynesiana a partir de então passaram a ser: a defesa da economia mista, com forte participação das empresas estatais na oferta de bens e serviços; a montagem e ampliação do estado de bem-estar social, garantindo transferência de renda extramercado para grupos específicos da sociedade, buscando promover alguma espécie de justiça distributiva; e uma política macroeconômica ativa de manipulação e demanda agregada, voltada, acima de tudo, para a manutenção do pleno emprego no curto prazo, mesmo que ao custo de alguma inflação. MACHADO, Luiz Alberto. **Grandes economistas: Keynes e os keynesianos**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.cofecon.org.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

⁶⁷ A definição de Estado de bem-estar social (*welfare state*) pode ser compreendida como “um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa ‘harmonia’ entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.” O *welfare state* consolidou-se no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Constituíam-se em uma nova proposta institucional de um Estado que pudesse “implementar e financiar programas e planos de ação destinados a promover os interesses sociais coletivos dos membros de uma determinada sociedade.” O fato do *welfare state* ter se consolidado a partir de 1945 pode ser compreendido pela própria realidade política, econômica e social do pós-Segunda Guerra Mundial. Naquele período, as forças capitalistas encontraram fortes obstáculos para imprimir um processo de exploração e acumulação de riquezas de forma mais concentrada e utilizando um Estado tipicamente liberal. Na Europa, tornava-se necessário reconstruir as sociedades abaladas pela guerra com as bases de poder ainda muito fragilizadas. Realizada a reconstrução dos países europeus, e diante de uma nova crise econômica nos anos 1970, com o agravamento da estagnação e o aumento da inflação, as correntes liberais passaram a condenar o *welfare state*, acusando-o de ser o responsável pela crise econômica nos países desenvolvidos. O Estado de bem-estar social foi enfraquecido, e teve-se o retorno das ideologias do *laissez-faire, laissez-passer*, do livre-mercado, e da política do Estado mínimo. GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, março-abril 2006, p. 201-236.

O surgimento e o robustecimento do conceito de capital humano ocorreram em um período em que sua funcionalidade, tanto teórica quanto prática, para a política econômica e para a ação governamental expansionista, era facilmente reconhecida, com o reforço dos argumentos dos economistas que o formularam, partindo da tentativa de explicar a porção do crescimento econômico não-explicado pelas variáveis até então presentes nos modelos de crescimento geralmente aceitos. Assim justificado, passou a ser adotado no cotidiano da gestão dos recursos públicos e das relações políticas, obedecendo às fórmulas preconizadas pela nova economia da educação.⁶⁸

No Brasil, embora a adoção da teoria do capital humano como orientadora dos gastos públicos em educação tenha surgido no contexto autoritário da década de 1960, a associação entre educação e desenvolvimento nacional é anterior ao golpe e remete às décadas de 1940 e 1950.

Com a política nacional-desenvolvimentista iniciada com o Estado Novo getulista, o governo assumiu o papel de “agente propulsor do desenvolvimento”, realizando funções econômicas mais ativas e passando a intervir em campos antes restritos à iniciativa privada. Com o objetivo de estabelecer estratégias políticas com relação ao problema do desenvolvimento econômico, o governo Vargas incorporou como política a planificação econômica, considerada “ferramenta fundamental para a conquista de um desenvolvimento econômico eficiente”.⁶⁹ Os estudos e recomendações abarcavam não apenas a área econômica, mas todas aquelas que pudessem estar relacionadas com o desenvolvimento: agrícola, industrial, comercial, de transporte, financeira, administrativa, trabalhista e educacional. A educação, nesse contexto, passou a ser compreendida como um instrumento para o promover o crescimento e reduzir a pobreza.⁷⁰

A teoria do capital humano, na década de 1960, retoma a questão da escolarização da população e a recoloca na pauta das estratégias governamentais, reafirmando a função da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento.⁷¹ A preocupação acerca do crescimento econômico passa a ser direcionada para o aspecto central da expansão econômica – a produtividade. Era necessário elevar o nível de produtividade das sociedades

⁶⁸ PIRES, Valdemir. *op. cit.*, p. 79.

⁶⁹ OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 195.

⁷⁰ *Idem, ibidem*, p. 196-197.

⁷¹ Existem diversos trabalhos que analisam a influência da *teoria do capital humano* na educação brasileira a partir da década de 1960. Para uma apreciação crítica da teoria, ver em: ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez, 1978; ARAPIRACA, José de O. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982; FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

subdesenvolvidas. As razões para a baixa produtividade, de acordo com adeptos da teoria do capital humano, consistiam na ausência de capital e na falta de pessoal habilitado. Tais fatores representavam obstáculos para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. Dessa forma, a educação – a formação e capacitação de pessoal habilitado para executar os projetos necessários ao desenvolvimento – adquiriria novamente um papel central, “pois possibilitaria a cada país aumentar sua capacidade produtiva e assim negar sua condição de subdesenvolvimento”.⁷²

A adoção da teoria do capital humano como orientadora para a formulação e aplicação das políticas educacionais pelos governos autoritários, a partir de 1964, cumpria, dessa forma, duas funções. Por um lado, servia como diretriz para a elaboração das políticas a serem tomadas no campo educacional. Uma das funções era, portanto, *pragmática*, pois permitia colocar em prática e executar planos no campo educacional vinculados com os projetos dos governos na esfera econômica. Por outro lado, ela também era aplicada com um fim *ideológico*, pois era utilizada pelos governos como discurso para explicar, defender e justificar suas práticas para a educação.

⁷² OLIVEIRA, Dalila Andrade. *op. cit.*, p. 213.

2. A FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

A reforma da universidade tem de ser considerada como ato social, destinado a anular um passado de privilégios, a situação cultural de alienação, a pretensão da aristocracia doutoral, só justificados enquanto o país vivia a fase de sua total dependência e opacidade intelectual, mas agora em franca superação por efeito das transformações materiais ocorridas e das lutas sociais em curso.

Álvaro Vieira Pinto
(A questão da universidade, 1961)⁷³

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar o objeto de análise desta pesquisa. Pretende-se descrever a formação da educação superior no Brasil e a criação das primeiras universidades no Rio Grande do Sul. Busca-se também apresentar algumas considerações acerca da situação da educação superior nacional e local durante o governo João Goulart. Parte-se de uma descrição do processo de formação e constituição da UFRGS, no âmbito regional. Em seguida, faz-se uma breve revisão do contexto sócio-político da década de 1960. Analisa-se também a mobilização estudantil nacional em favor da reforma universitária e suas principais reivindicações. E na seqüência, é apresentado o debate sobre a questão da educação superior, realizado pelos membros do Conselho Federal de Educação, nesse mesmo período.

2.1. Da UPA à UFRGS

Diferentemente dos países americanos de colonização espanhola, que tiveram suas universidades fundadas ainda no período colonial, no Brasil, o surgimento das primeiras instituições universitárias foi relativamente tardio. Durante quase todo o período colonial, ainda que houvesse alguns colégios onde eram ministrados cursos de educação intermediária, entre a secundária e o ensino superior, a presença de universidades em território nacional era inexistente. Foi somente com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, no

⁷³ PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 71.

século XIX, que foram criados os primeiros cursos de ensino superior, diante da demanda de formar quadros para assumir postos na burocracia do Estado. Tais cursos consistiam em escolas superiores de Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Agricultura e Engenharia (Politécnica). Na década de 1920, tais escolas começaram a ser integradas em universidades. As primeiras universidades surgiram da aglutinação das faculdades já existentes nos centros urbanos, aproveitando sua infra-estrutura e corpo docente.⁷⁴

No Rio Grande do Sul, a criação dos primeiros cursos de ensino superior acompanhou o padrão nacional de desenvolvimento do ensino superior, com o surgimento de faculdades isoladas em centros urbanos importantes, durante o século XIX, posteriormente agregadas em universidades, nas primeiras décadas do século XX. Os dois principais pólos de concentração dos cursos de nível superior, durante o século XIX no estado, foram Porto Alegre e Pelotas.⁷⁵ Nesse período, a atividade econômica do Rio Grande do Sul estava baseada na produção agropecuária, com uma economia subsidiária, voltada para o abastecimento do mercado interno brasileiro, direcionada fundamentalmente para o sudeste do país, para as regiões que concentravam a produção cafeeira. A agricultura colonial de gêneros de primeira necessidade, baseada na pequena propriedade, somada às atividades pecuárias dos latifúndios garantiam a diversificação da economia gaúcha. Os elementos permitiram montar em Porto Alegre e centros urbanos menores casas comerciais e pequenas indústrias, proporcionando um crescimento relativo das cidades no final do século XIX. O desenvolvimento comercial e bancário provocou um inchamento dos setores médios e, possivelmente, uma maior demanda por quadros burocráticos.⁷⁶

Até o final do Império, apenas uma iniciativa, não plenamente implementada, marcou o cenário do ensino superior no Rio Grande do Sul: a Escola Imperial de Medicina e Veterinária e Agricultura Prática, criada em 1883, na cidade de Pelotas. Contudo, antes de entrar em funcionamento, essa escola foi fechada em 1885, reabrindo três anos depois, com o nome de Liceu Rio-Grandense de Agronomia, Artes e Ofícios.⁷⁷

⁷⁴ Para uma análise do processo de criação e desenvolvimento das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, ver: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977; CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

⁷⁵ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Rio Grande do Sul: interiorização e modelos regionais. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise. **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1992. p. 95.

⁷⁶ PESAVENTO, Sandra Jatahy. República Velha gaúcha: Estado autoritário e economia. In: DACANAL, José H.; GONZAGA, Sergius (org.). **RS: economia e política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979, p. 200-202.

⁷⁷ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *op. cit.*, p. 95-96.

A proclamação da República, obedecendo a princípios federativos de descentralização, possibilitou a iniciativa de alguns estados em incentivarem a criação de instituições de ensino superior. No Rio Grande do Sul, a influência positivista, garantida pela hegemonia do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) no poder executivo, defendia a desoficialização do ensino superior por parte do Estado, garantindo a plena liberdade do ensino e a livre expansão, incentivada pelo governo estadual e promovida por associações particulares.⁷⁸

Durante a Primeira República e ainda no século XIX, foram criadas as escolas de ensino superior na cidade de Porto Alegre, já então capital do estado. Tais foram, segundo Clarissa Baeta Neves, a Escola de Agricultura e Veterinária de Taquari, criada em 1890; a Faculdade de Farmácia (posteriormente integrada à Faculdade de Medicina) e a Escola de Engenharia, em 1896; e a Faculdade de Medicina, criada em 1898. No começo do século XX, foram criadas, em Porto Alegre, a Faculdade Livre de Direito, em 1900, e o Curso de Comércio, em 1909, e, em Pelotas, a Faculdade de Odontologia e Farmácia, em 1911, e a Faculdade de Direito, em 1912.⁷⁹

Dessas instituições, a Escola de Engenharia de Porto Alegre é apontada por vários pesquisadores por ter adquirido uma característica diferente das Faculdades convencionais de Engenharia do período.⁸⁰ Fruto da iniciativa particular de alguns ex-professores da Escola Militar de Porto Alegre, de inspiração positivista e discípulos de Benjamin Constant – João Simplício Alves de Carvalho, João Vespúcio de Abreu e Silva, Juvenal Octaviano Müller, Lino Carneiro da Fontoura e Gregório de Paiva Meira –, a criação e administração dessa instituição esteve amparada pela filosofia positivista, com o “predomínio incontestável do Partido Republicano Rio-Grandense, estimulador das medidas oficiais destinadas à angariação de consideráveis recursos financeiros necessários ao grande empreendimento”. A diversidade de cursos que oferecia nos ramos profissionais e técnicos da Engenharia, bem como estrutura organizativa, permitiram que a Escola adquirisse, mediante decreto estadual, o título de Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, antecedendo a criação da Universidade de Porto Alegre (UPA).⁸¹

⁷⁸ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. *op. cit.*, p. 160-177.

⁷⁹ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *op. cit.*, p. 96.

⁸⁰ SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz. **Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1934-1964**. Porto Alegre: UFRGS, 1992; CUNHA, Luiz Antônio. *op. cit.*, p. 191-192; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. **A Universidade Técnica**. *op. cit.*; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. UFRGS: da Universidade Técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

⁸¹ SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz. *op. cit.*, p. 30. Para uma análise da formação da Universidade Técnica, antes da UPA, e sua posterior incorporação nesta instituição, ver: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. **A Universidade Técnica**. *op. cit.*; e FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **A Universidade de Porto Alegre**. *op. cit.*

Com o crescimento e o aumento da concentração urbana em Porto Alegre, a capital tornou-se o principal pólo de desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um pólo de ensino superior do Estado. Em 1934, amparada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras e pela Reforma Francisco Campos,⁸² foi criada a UPA, mantida pelo governo estadual e integrada pelas escolas já existentes: os cursos superiores da Universidade Técnica (Escola de Engenharia de Porto Alegre), a Faculdade de Medicina com suas Escolas de Odontologia e de Farmácia, a Faculdade de Direito com sua Escola de Comércio, a Escola de Agronomia e Veterinária, o Instituto de Belas Artes e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (criada, posteriormente, em 1943 com o nome de Faculdade de Filosofia).

A criação da UPA, a partir da aglutinação de unidades já existentes, acompanhou o processo de criação de universidades em outros estados da federação, como a Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920), a Universidade de Minas de Gerais (criada em 1927), a Universidade de São Paulo (criada em 1934) e a Universidade do Distrito Federal (criada em 1935). Essas duas últimas constituíam em projetos diferenciados de organização universitária.⁸³

Nesse período inicial da UPA, surgiram novas instituições de ensino superior no interior do estado, que passaram a pleitear sua incorporação em uma estrutura universitária estadual. Em 1946, na elaboração da Constituição do estado, professores de Pelotas tomaram a iniciativa de apresentar, juntamente com outros parlamentares, emenda propondo a transformação da Universidade de Porto Alegre em Universidade do Rio Grande do Sul,

⁸² Francisco Campos, Ministro da Educação durante o governo Getúlio Vargas (1930-1937), em 1931, elaborou os decretos que reformavam o ensino secundário, superior e comercial, conhecidos como Reformas Francisco Campos. O projeto relativo ao ensino superior regulamentava a criação de universidades, definindo: uma relativa autonomia administrativa e didática; a estrutura de organização administrativa das universidades; medidas relativas à organização acadêmica; além de impor a existência de pelo menos três estabelecimentos de ensino superior para a constituição de uma universidade – tais eram as Escolas de Medicina, Direito e Engenharia, ou duas delas e mais uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade brasileira...** *op. cit.*, p. 34-35.

⁸³ O projeto inicial da USP, formada a partir de algumas escolas já existentes (Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Escola Superior Luiz de Queiroz, Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) atribuía a essa última, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma função central de núcleo integrador da universidade. Ela ficaria responsável tanto pela oferta de cursos básicos, comuns a outros institutos universitários, como também pela promoção do ensino das disciplinas de caráter não utilitário (profissionalizante) e pela realização de pesquisas científicas e altos estudos, o que proporcionou a vinda de diversos pesquisadores estrangeiros para atuar na instituição. A Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, idealizada por Anísio Teixeira, era formada por quatro faculdades e um instituto (Faculdade de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciências, Faculdade de Economia e Direito, Faculdade de Educação e Instituto de Artes). Tratava-se de uma instituição integrada e não mera agregação de escolas independentes. Esses dois projetos de universidade foram executados por um período breve. Após a instalação da Estado Novo, em 1937, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP foi descaracterizada, deixou de ser o núcleo fundamental da universidade, adquirindo as características das Faculdades de Filosofia das demais universidades. E a Universidade do Distrito Federal foi desmembrada, sendo integrada na Universidade do Rio de Janeiro. FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade brasileira...** *op. cit.*, p. 38-42.

incorporando os cursos de Pelotas e Santa Maria (as Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria). A iniciativa foi aprovada e, em 1947, através do art. 36 da Carta Constitucional do estado, foi criada a Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), aprovada pelo Congresso Nacional em 1950, através da Lei nº 1.166.⁸⁴

A partir da integração das unidades localizadas em cidades do interior do estado, surgem propostas para federalização da URGS, apoiadas por professores de várias unidades universitárias (como Medicina, Direito e Engenharia), os quais tinham sérias restrições com relação à incorporação das unidades do interior, principalmente devido às dificuldades financeiras que se agravaram após tal incorporação.⁸⁵ A federalização da URGS se concretizou em 1950, acompanhando um processo nacional de expansão e federalização de vários estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, municípios e por particulares.⁸⁶

Em dezembro de 1960, em um processo de interiorização do ensino superior no estado, as Faculdades de Farmácia e Medicina, localizadas em Santa Maria, foram desagregadas da UFRGS e federalizadas, dando origem à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), primeira universidade federal em uma cidade do interior do país.⁸⁷ Paralelamente à federalização das unidades de Santa Maria também foram criadas e incorporadas na mesma instituição as faculdades de Odontologia, Politécnica, Agronomia, Veterinária, Belas Artes, Filosofia, Serviço Social e Escola Superior de Economia Doméstica. Além disso, também foram incorporadas as já existentes Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, essas duas últimas

⁸⁴ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *op. cit.*, p. 96. Nesse mesmo período, além da URGS, como instituição estadual, surgem outras instituições de caráter confessional ou comunitária, como a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, criada em 1948, em Porto Alegre, a partir dos cursos do Instituto Superior de Comércio, do Centro de Ciências, do Centro de Pesquisas Filosóficas e da Faculdade Livre de Educação Ciências e Letras, e elevada a categoria de Pontifícia, em 1950, pelo Papa Pio XII. Cf. ABRAHÃO, Maria Helena; MOROSINI, Marília. PUCRS: uma universidade inovadora no contexto da confessionalidade. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 244-246.

⁸⁵ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *op. cit.*, p. 97.

⁸⁶ Apesar de federalizada em 1950, a universidade não alterou, inicialmente seu nome, e a grafia URGS continuou a ser utilizada nos documentos da universidade até meados da década de 1960. Em 1965, em virtude da Lei nº 4.759, a instituição incorporou o *Federal* em seu nome, e passou a denominar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir dessa lei, a sigla UFRGS passou a ser empregada e tornou-se predominante, substituindo a grafia anterior.

Neste trabalho, utilizaremos a grafia URGS para o período anterior à federalização (até 1950) e nas citações e excertos de documentos produzidos no período ou quando em títulos de eventos e publicações. E adotaremos a grafia UFRGS para o período posterior à sua federalização (pós 1950), quando não se tratar de citação de documentos, publicações ou eventos.

⁸⁷ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *op. cit.*, p. 99.

vinculadas a entidades religiosas.⁸⁸

Em 1961, integravam a UFRGS, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Filosofia (com os cursos de graduação em Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Jornalismo, Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas, Pedagogia e Didática) e o Colégio de Aplicação, a Faculdade de Ciências Econômicas, a Escola Técnica de Comércio e a Escola de Biblioteconomia e Documentação, a Faculdade de Arquitetura, a Faculdade de Agronomia e Veterinária, a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Odontologia, a Escola de Artes, a Escola de Enfermagem, a Escola de Geologia, todas essas localizadas em Porto Alegre, além das Faculdades de Direito e de Odontologia, com sede em Pelotas.⁸⁹

A universidade contabilizava 4.254 alunos matriculados. Este coeficiente correspondia a aproximadamente 40% das 10.252 matrículas em ensino superior em todo o estado.⁹⁰ Contrastava, porém, quando comparado com o número total de matrículas do ensino secundário no estado: 24.861 alunos matriculados; e igualmente quando comparado com a população total do estado: 5.448.823 habitantes.⁹¹ O número de estudantes matriculados na UFRGS, em 1960/1961 correspondia, portanto, à 1/6 do número de estudantes matriculados no ensino secundário e a meros 0,1% da população total do estado.

2.2. A educação superior no Brasil durante o governo João Goulart

O período imediatamente anterior ao golpe de 1964, durante o governo João Goulart (1961-1964), é um momento de intensa mobilização da sociedade e de acirramento das lutas políticas e sociais no país.⁹² No plano econômico, o governo Goulart correspondeu a um

⁸⁸ Posteriormente, em 1955, essas duas faculdades da congregação franciscana – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição e a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira – foram desagregadas da UFSM, unificadas e adquiriram a denominação Faculdades Franciscanas, dando origem ao Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

⁸⁹ UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Educação e Ensino. **Guia da Universidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Gráfica da Universidade, 1960.

⁹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento. **Expansão do Ensino Superior**: estudo do fenômeno no RGS e na UFRGS. Porto Alegre: Gráfica da Universidade, 1977. p. 11.

⁹¹ *Idem, ibidem*, p. 17.

⁹² Não se pretende fazer aqui uma análise profunda do governo João Goulart, já realizada pela historiografia. Procura-se apenas destacar alguns pontos desse período. Para uma análise do governo Jango, ver: TOLEDO, Caio Navarro. **O governo Goulart e o golpe de 1964**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996; FERREIRA,

período de descenso econômico. O bloqueio político imposto à concessão de recursos estrangeiros a partir de 1962, interrompia o processo de desenvolvimento econômico, adotado desde a década de 1950 (durante o governo Juscelino Kubitschek), o qual era baseado no incentivo do Estado à criação de indústrias de bens de consumo duráveis, mediante a entrada de investimento interno, e na associação do capital industrial nacional ao capital estrangeiro. No plano político, o quadro instável apresentado na aliança entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) – getulista, representando os trabalhadores urbanos –, em oposição à União Democrática Nacional (UDN) – partido de oposição ao getulismo, congregava diferentes setores como classes médias (principalmente profissionais liberais), também industriais e fazendeiros – representava a polarização crescente das forças políticas e dos interesses das diferentes classes sociais nacionais. No plano social, o delicado equilíbrio estabelecido entre as forças capital e trabalho, nas décadas de 1940 e 1950, através do *populismo* (modelo político de “conciliação” das duas classes), mostrava sinais de esgotamento.⁹³

A politização das organizações dos trabalhadores, no campo e na cidade, exigia a ampliação da cidadania para essas classes, apoiando reivindicações políticas que visavam o alargamento da democracia liberal vigente, como o direito de voto aos analfabetos e o direito dos soldados que ocupavam posições inferiores na hierarquia militar, pudessem também concorrer a cargos eletivos. O sindicalismo, através do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e demais organizações sindicais, alcançou intensa atividade durante esse período, realizando greves e paralisações por todo o país. No campo, as Ligas Camponesas tiveram importante participação nas lutas de resistência de pequenos agricultores e não-proprietários contra a tentativa de expulsão das terras onde trabalhavam, e passaram a concentrar as lutas da classe trabalhadora rural pela realização da reforma agrária.⁹⁴

A participação crescente das classes trabalhadoras nas lutas sociais e políticas refletiu na esfera educacional. É expressiva a preocupação de alguns educadores brasileiros em associar a educação às questões sociais, contrapondo-se ao conservadorismo do ensino tradicional no país. É através desses movimentos populares, ao qual se associavam educadores, entidades estudantis e setores da Igreja Católica, que emergem, nas décadas de 1950 e 1960, oportunidades e práticas de educação e cultura popular, abrindo espaço para um

Marieta de Moraes (org). **João Goulart: entre a memória e a história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

⁹³ MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil Recente**. *op. cit.*, p. 7-20.

⁹⁴ TOLEDO, Caio Navarro. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: EDUSC, 2004, p. 68-72.

pensamento educacional renovador, atrelado às lutas políticas das classes trabalhadoras.⁹⁵

Nesse período, foram criados o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, PE, e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, RN, a partir de iniciativas dos governos locais; o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculada à Igreja Católica; e o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE).⁹⁶ O Movimento de Cultura Popular, criado durante o governo de Miguel Arraes, em Recife, em 1960, apresentava como objetivos: promover a participação do povo no processo de elaboração da cultura, mediante atividades que valorizassem e incentivassem a produção e disseminação da cultura nos núcleos criadores das próprias organizações populares. A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Cultura de Natal, em 1961, visava a erradicar o analfabetismo, principalmente nas regiões de periferia. O Movimento de Educação de Base, outro movimento de educação popular, era uma iniciativa dos setores progressistas da Igreja Católica, direcionado, primeiramente, para as populações das regiões Norte e Nordeste. O Centro Popular de Cultura, órgão cultural da UNE, consistia em provocar a reflexão sobre temas da realidade brasileira, mediante a organização de peças de teatro, produção de filmes e documentários, literatura e shows. O ponto comum dessas propostas estava na aproximação com a cultura popular e na busca de uma conscientização crítica das classes trabalhadoras.

Nessa mesma linha, o método de alfabetização de adultos desenvolvido pelo educador Paulo Freire foi, talvez, a proposta de educação popular que ganhou maior destaque e reconhecimento. O baixo custo e a alfabetização em pouco tempo, permitida com esse método, resultava em uma alternativa viável para a erradicação do analfabetismo da população. No clima das Reformas de Base, o método desenvolvido por Paulo Freire foi incorporado no programa de governo de Jango e adotado oficial e nacionalmente. Em um país com altos índices de analfabetismo, onde a legislação eleitoral restringia o direito de voto aos alfabetizados, o sistema Paulo Freire permitiria agregar, em pouco tempo, uma nova população de eleitores, garantindo às populações mais carentes a sua participação política nas eleições. Além disso, adotando uma perspectiva crítica, que condenava a educação tradicional, conservadora e “bancária”, Freire propunha uma educação dialógica *com* o homem, em vez de *para* o homem. Concedendo ao aluno uma posição ativa no seu processo de aprendizagem, na medida em que aquele fosse tomando conhecimento da realidade, estaria

⁹⁵ CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 16.

⁹⁶ *Idem, ibidem*, p. 17-30.

apto a adotar uma posição crítica em relação a ela, com o objetivo de modificá-la.⁹⁷

Os movimentos em favor da reforma universitária emergem nesse contexto de mobilização popular, no final da década de 1950. A reivindicação pela reforma do sistema de ensino superior era conseqüência das transformações econômicas e sociais ocorridas no país, nas duas décadas anteriores. Os processos de urbanização, industrialização e monopolização da economia, intensificados a partir dos anos 1940, provocaram um deslocamento dos canais de ascensão das classes médias no país. O aumento da urbanização foi, em parte, conseqüência da emigração da população do campo, causada tanto pela expulsão dos trabalhadores rurais e pequenos proprietários dos estados do Nordeste e Minas Gerais, em um processo de concentração da propriedade da terra, como pelo deslocamento dessas populações para as cidades do Centro-Sul, atraídas pela oferta de empregos, gerados direta e indiretamente pela industrialização dessas regiões.⁹⁸

A aceleração da industrialização na década de 1950, com a entrada de capital estrangeiro, acentuou esse processo. A destruição do artesanato e da pequena indústria, ocasionada pela monopolização da economia, fez com que os trabalhadores desempregados engrossassem os fluxos migratórios em direção às cidades maiores e às do Centro-Sul. A organização dessas empresas e indústrias, caracterizadas pela extrema divisão técnica do trabalho, como as linhas de montagem, facilitava a absorção dessa população migrante nos cargos pouco qualificados na produção industrial. Na medida em que o porte das empresas aumentava, sua estrutura interna se complexificava e crescia a oferta de empregos para cargos da burocracia privada em funções técnicas e administrativas.⁹⁹

Concomitantemente, o modelo de desenvolvimento econômico adotado nesse período, caracterizado pela forte atuação do Estado na economia, exigia assessores e técnicos especializados para preencher os novos órgãos da burocracia governamental, para dar nova racionalidade a todo o organismo. O Estado necessitava de técnicos que supostamente soubessem identificar os obstáculos que atrapalhavam o desenvolvimento nacional e, diante de recursos limitados, apontar as alternativas “benéficas”. Os bacharéis em direito, que antes detinham a formação adequada para a elaboração e interpretação dos atos legais, foram substituídos por engenheiros e economistas, mais preparados para essa nova demanda. Essa ampliação e diferenciação da burocracia estatal se deram correlativamente ao “inchaço” do serviço público, ocasionado pela política do “empreguismo”, comum nesse período.

⁹⁷ *Idem, ibidem*, p. 20-22.

⁹⁸ Nesta subseção, apóio-me no estudo de CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

⁹⁹ *Idem, ibidem*, p. 41-48.

Esses processos traduziram-se no deslocamento dos canais de ascensão social das classes médias. Com o estreitamento do capital empresarial, através dos monopólios, e com a impossibilidade de reproduzir o pequeno capital em negócios próprios, também devido ao monopólio das grandes empresas, as classes médias passaram a definir o topo das burocracias públicas e privadas como alvo da sua ascensão. Como essas burocracias eram organizadas de forma hierárquica, utilizando graus escolares como requisitos de admissão e promoção, houve uma demanda de escolarização em todos os níveis, da educação superior principalmente.

Em decorrência desse processo, ocorreu, na década de 1950, uma relativa expansão das matrículas no sistema de ensino superior, possibilitada, em parte, pelas modificações na legislação do ensino que passava a permitir aos concluintes dos cursos profissionais (técnicos, industriais, agrícolas e normais) a inscrição nos exames vestibulares ao ensino superior.¹⁰⁰ A facilitação do acesso das classes médias à educação superior também foi permitida pelo barateamento progressivo das taxas cobradas nas escolas públicas, chegando à gratuidade na década de 1950, e a federalização de várias universidades mantidas pelos estados, municípios ou particulares. A expansão do ensino superior, nesse período, foi realizada, principalmente, através da aglutinação de escolas e faculdades já existentes. O resultado foi um aumento no número de universidades, de 16 instituições, em 1954, para 39 universidades, em 1964, e, conseqüentemente, aumento no número de vagas e matrículas.¹⁰¹

O processo de expansão do número de matrículas e aglutinação de escolas e faculdades já existentes foi acompanhado também pela criação de novas instituições. Duas dessas instituições criadas nesse período ganharam particular destaque em razão da sua proposta de organização, que se diferenciava da estrutura então vigente das universidades no

¹⁰⁰ Luiz Antônio Cunha cita as Leis nº 1.076, de 1950, e nº 1.821, de 1953, que modificavam a estrutura dual do sistema de ensino originado durante o Estado Novo. Por esse sistema, o ensino médio tinha dois ramos: o ramo secundário conduzia direta e irrestritamente para ao ensino superior; e os ramos profissionais não permitiam aos diplomados o ingresso no grau posterior, a menos que fossem cumpridas exigências adicionais. Essas “leis de equivalência”, apesar de ampliar o acesso à educação superior, na medida em que estabeleciam a equivalência dos cursos profissionais e secundário para fins de progressão escolar, não extinguiram por completo o caráter dual do sistema de ensino, pois as escolas secundárias preparavam melhor para os exames vestibulares do que as escolas profissionais, garantindo maior facilidade de acesso aos egressos daqueles cursos em detrimento dos egressos destes cursos. O vestibular, e não mais o ensino médio, passava a ser a nova barreira de acesso ao ensino superior. CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 77-84.

¹⁰¹ Cunha aponta um crescimento anual de 12,5% no número de matrículas. De 27.253 estudantes, em 1945, passou-se a 142.386, em 1964. Das 16 universidades existentes em 1954, 5 eram mantidas por instituições confessionais e 11 pelo Estado (governo federal, governo estadual ou ambos). Das 21 universidades criadas no período 1954-1964, cinco eram mantidas por instituições católicas e as demais, pelo Estado. Essa proporção representava uma proporção de matrículas relativamente maior nas instituições públicas, se comparadas às matrículas nas instituições particulares. No final desse período (1954-1964), em torno de 81% das matrículas de ensino superior eram oferecidas pelo setor público. CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 89-96.

país: o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), criado em 1947, e a Universidade de Brasília (UnB), fundada em dezembro de 1961.

O ITA, criado por iniciativa do segmento militar do Estado, tinha a finalidade inicial de atuar na formação de pessoal de alta qualificação em engenharia aeronáutica. Tinha por base uma escola de engenharia, que deveria oferecer cursos de mecânica, eletrônica e aeronáutica, além de um Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, encarregado em apoiar a aviação comercial e a indústria, mediante encomendas. O ITA estava organizado no sistema departamental, reunindo professores e auxiliares técnicos e administrativos em áreas afins. Os professores não ocupavam cátedras vitalícias, mas eram escolhidos após análise de seus currículos, podendo ser desligados caso não correspondessem às expectativas do Instituto. A carreira do magistério era estruturada de forma que o primeiro cargo, o de “auxiliar de ensino”, fosse ocupado por estudantes de pós-graduação, e os demais “professores assistentes”, “associados” e “plenos”, fossem obtidos pelo merecimento comprovado, independente da abertura de vagas. O currículo era flexível, podendo-se acrescentar ou subtrair disciplinas conforme as necessidades e disponibilidades do pessoal docente, e as séries do curso estavam divididas em uma parte “fundamental” e uma parte “profissional”. Segundo Luiz Antônio Cunha: “A existência do ITA como uma ilha de ensino superior moderno num mar de escolas arcaicas animou os reformadores do ensino, principalmente aqueles que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica.”¹⁰²

A Universidade de Brasília também acompanhou esse movimento de indução da modernização do ensino superior no Brasil. A criação de uma universidade na recém transferida capital do país cumpria dois objetivos: manter junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação, além de criar um paradigma moderno para o ensino superior brasileiro, que pudesse influir nos rumos das universidades e escolas existentes. O projeto original da UnB foi elaborado por uma comissão composta por Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil; João Christóvão Cardoso, presidente do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq); Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Ernesto Luiz Oliveira Junior, presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos; Almir de Castro, diretor de programas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, como presidente da comissão, Darcy Ribeiro, professor de antropologia da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, e

¹⁰² *Idem, ibidem*, p. 154-155.

coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, posteriormente, nomeado primeiro reitor da UnB, que permaneceu no cargo até 1963, sendo substituído por Anísio Teixeira.

A UnB apresentava uma estrutura organizativa de institutos centrais e faculdades, compostos por departamentos. Os institutos centrais tinham a função de fornecer ensino introdutório (de dois ou três anos) que seriam completados pelo ensino oferecido pelas faculdades. Além disso, os institutos centrais forneceriam também ensino complementar para a formação de pesquisadores e ensino pós-graduado. Os departamentos reuniriam os professores especializados em um mesmo campo de saber, e as disciplinas seriam oferecidas a todos os cursos que delas precisassem. A matrícula dos estudantes seria por disciplinas, e o currículo seria flexível, não seriado, composto pelos créditos de disciplinas de vários departamentos, faculdades e institutos centrais. O corpo docente foi formado inicialmente com professores recrutados nas grandes universidades do país e do exterior, contratados mediante indicação dos departamentos, ou dos conselhos departamentais. No âmbito administrativo, a UnB estava dividida em órgãos normativos – dos quais integravam as congregações de carreira, a câmara dos deanos e a câmara dos delegados estudantis –, órgãos de coordenação – compostos pela câmara dos diretores, pelas comissões diretivas e pelos conselhos departamentais –, e órgãos de direção – que compreendiam a reitoria, os coordenadores gerais, os diretores de unidades e os chefes de departamentos.¹⁰³

A criação dessas duas instituições que apresentavam características e estruturas diferentes do ensino superior então existente no país repercutiu no interior das demais universidades. Algumas instituições começaram a empreender internamente um processo de modernização e reestruturação, como aconteceu na Universidade do Brasil e na Universidade do Ceará. No caso da primeira, foi criada pelo Conselho Universitário daquela instituição uma comissão especial, o Escritório de Planejamento para a Reforma da Universidade do Brasil, que ficaria encarregado de estudar a questão da reforma naquela universidade. A comissão chegou a elaborar um documento preliminar, *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*, datado de 1963, que deveria servir de base para a elaboração de um anteprojeto de estatuto. As medidas propostas compreendiam a adoção da estruturação da universidade em institutos básicos e faculdades e escolas, compostos por departamentos; contratação de professores pela legislação trabalhista; autonomia didática, garantindo o direito de organizar,

¹⁰³ *Idem, ibidem*, p. 168-176. Para uma descrição mais detalhada da proposta e da organização estrutural da Universidade de Brasília, ver em: RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília**: Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de novembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962; RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

criar e extinguir cursos, bem como fixar os critérios para seleção e admissão de estudantes; e adoção do regime de matrícula por disciplina, sujeito a critérios de pré-requisitos. Na Universidade do Ceará, por sua vez, o debate sobre a reforma universitária na instituição aconteceu por meio de seminários de professores, organizados em 1958 e 1959. Do segundo seminário, realizado em 1959, resultou o *Planejamento para Seis Anos* (1960-1965), o qual incluía medidas como a criação de uma Faculdade de Filosofia, que deveria constituir-se no eixo principal da reforma universitária.¹⁰⁴

O aumento da oferta de vagas nas instituições de ensino superior, conseqüência do processo de expansão do ensino superior e aglutinação de escolas e faculdades existentes, contudo, não foi suficiente para atender as demandas desse nível de ensino. O número de candidatos inscritos nos exames vestibulares continuou superior ao número de vagas em alguns cursos. O aumento do número de aprovados nos exames em proporção maior ao número de vagas gerou a figura do “excedente”, ou seja, os candidatos que eram considerados aprovados nos vestibulares, mas impedidos de se matricular pela limitação das vagas. Esse fenômeno, embora tenha ocorrido em várias universidades públicas do país, foi particularmente mais grave nos cursos de Medicina das instituições do estado da Guanabara.¹⁰⁵

É nesse contexto que surgem as mobilizações estudantis em favor de uma reformulação da universidade pública brasileira. Ainda durante o governo Juscelino Kubitschek, em 1957, foi realizado o *I Seminário Nacional de Reforma do Ensino*, no Rio de Janeiro. Nesse encontro, promovido pela UNE, no bojo dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), iniciou-se a discussão sobre a Reforma Universitária, ainda que, nesse momento, a compreensão de reforma, para os estudantes, apresentava-se bastante parcelada e quase exclusivamente didática. Segundo Maria de Lourdes Fávero, foi a partir desse Seminário que começou a ser esboçada, entre os estudantes, a preocupação com a transformação estrutural da universidade brasileira, onde a pergunta “Universidade para quem?” foi introduzida e sobrepôs-se a “Universidade como ou para quê?”.¹⁰⁶

Em maio de 1960, foi realizado o *I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior*, na Bahia, também promovido pela UNE e que contou com a participação de delegações de 14 países latino-americanos. Nesse encontro, foram debatidos temas de interesse dos universitários latino-americanos, dos quais três ganharam

¹⁰⁴ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 179-181.

¹⁰⁵ *Idem, ibidem*, p. 97-98.

¹⁰⁶ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1991. p. 25.

destaque: a) a situação da universidade na América Latina, cujas discussões centraram-se nos aspectos de números de alunos e universidades existentes, corpo docente e discente, universidades públicas e privadas; b) políticas para as instituições de ensino superior no continente, incluindo a relação entre universidade e sociedade, a participação e a responsabilidade da universidade na solução ou encaminhamento de problemas nacionais, e autonomia e reforma universitárias; e c) conteúdo técnico da reforma universitária, que abrangia aspectos como a democratização do ensino superior, organização do magistério superior, e organizações estudantis e sua participação na direção das universidades.¹⁰⁷

Em maio do ano seguinte, tendo como objetivo promover o debate entre os estudantes sobre o tema da reforma universitária, a UNE organizou em Salvador o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. O encontro teve duração de uma semana, contou com o apoio da União dos Estudantes da Bahia e previa a participação de palestrantes como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, Celso Furtado e Otávio Ianni.¹⁰⁸ Além dos professores convidados, também participavam do encontro delegações enviadas por entidades de representação discente, como as Uniões Estaduais de Estudantes respectivas de cada estado, e as Federações de Estudantes de diversas universidades.

Ao final do encontro, os estudantes elaboraram um documento de síntese, que ficou conhecido como *Declaração da Bahia*, contendo as resoluções debatidas durante o Seminário. O texto abordava três temas principais: a) realidade brasileira; b) universidade no Brasil; e c) reforma universitária; além de conter também um adendo sobre o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que estava sendo debatido, naquele momento, pelos parlamentares do Congresso Nacional. Na primeira parte, os estudantes apresentavam uma análise da realidade brasileira, destacando alguns aspectos como: nação capitalista em fase de desenvolvimento, com uma infra-estrutura agrária de base latifundiária, vivendo uma situação de dependência econômico-financeira de potências estrangeiras. Apontavam também algumas contradições como: o desequilíbrio regional e a presença do Estado oligárquico e classista, havendo coincidências entre os detentores do poder econômico e os titulares do poder político. Como soluções para superar essa situação, os estudantes defendiam: a promoção do desenvolvimento, entendido como reformulação total da estrutura socioeconômica do país, através da criação de uma sólida infra-estrutura de indústrias de base,

¹⁰⁷ *Idem, ibidem*, p. 27-28.

¹⁰⁸ UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Boletim informativo aos congressistas do I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Salvador, 1961, p. 4. [mimeo]. In: MACHADO, Otávio Luiz (org.). O movimento estudantil no Brasil: história e registros entre 1903 e 2007. CD-ROM. Parte integrante do livro ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e a educação superior**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007.

desenvolvimento do sistema de transportes, realização da reforma agrária e eliminação das disparidades regionais, além da promoção da classe operária urbana e rural. Também propunham: a socialização dos setores fundamentais da economia (rede bancária, indústrias de base, etc.); a superação da alienação do proletariado; a extensão do direito de voto aos analfabetos; uma reforma agrária efetiva; a participação dos operários nos órgãos governamentais; a rejeição total do projeto de Diretrizes e Bases em tramitação no Senado e a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases que viesse “atender concretamente às exigências do povo brasileiro, à erradicação do analfabetismo e à ampliação de verbas destinadas à educação”.¹⁰⁹

A segunda e a terceira parte do documento haviam sido reservadas para uma avaliação do ensino superior no país e para o tema da reforma da universidade brasileira. Adotando uma perspectiva crítica em relação ao ensino superior, os estudantes caracterizavam a universidade brasileira como uma “superestrutura de uma sociedade alienada”, ou seja, “deformada em sua base econômica”, “subdesenvolvida e estratificada quanto à distribuição de benefícios econômicos e sociais”. Na avaliação dos estudantes, o ensino superior constituía-se em “privilegio”, situado “no topo do processo discriminatório do ensino brasileiro”. Para eles, a universidade estaria falhando em sua missão cultural, profissional e social, na medida em que não se constituía em repertório da cultura nacional, não se preocupava com a pesquisa, não formava profissionais “para atender às exigências da realidade do país”, além de apresentar um caráter antidemocrático dos critérios de acesso ao ensino superior, e ainda “formar profissionais individualistas, sem maiores preocupações com os problemas da sociedade”.¹¹⁰

A reforma universitária, apresentada no documento da UNE, passou a ser compreendida como “uma reforma mais ampla”, compreendendo também aspectos estruturais da sociedade. Os principais objetivos da reforma universitária, na opinião dos estudantes, eram: a) lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos condições de acesso à educação em todos os graus; b) abrir a universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos; c) colocar a universidade a serviço das classes menos favorecidas, com a criação de escritórios de assistência jurídica, médica e odontológica. Para os problemas acadêmico-pedagógicos do ensino superior, os estudantes defendiam: a) a autonomia universitária, nos três aspectos – didática, administrativa e financeira; b) adoção do regime de tempo integral para o corpo docente; c) melhoria da “qualidade dos professores”; d) proporcionalidade da participação do corpo docente, discente e “formados” na administração

¹⁰⁹ FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 35-36.

¹¹⁰ *Idem, ibidem*, p. 38.

da universidade;¹¹¹ e) não reeleição, por mais de um período, dos reitores das universidades e diretores das faculdades; f) ampliação do número de vagas nas escolas públicas; g) elaboração de currículos e programas em consonância com o desenvolvimento do país e ajustado às peculiaridades regionais; h) concentração das cadeiras básicas nas duas séries iniciais do curso; i) descentralização da elaboração dos currículos e programas, uma vez fixadas as diretrizes gerais; j) extinção da cátedra; e k) aplicação de um exame vocacional prévio ao vestibular e fixação do número de vagas nas escolas públicas.¹¹²

Na avaliação de Maria de Lourdes Fávero, o documento representou uma fase de transição do movimento estudantil, refletindo uma mudança no encaminhamento do mesmo através de suas lideranças, ao propor a vinculação entre os problemas da universidade de um lado, e a situação econômica e política do país de outro. Contudo, para a autora, apesar do documento discutir e problematizar as questões da universidade, não chegava a apresentar uma crítica consistente a respeito da sociedade de classes e uma nova proposta político-pedagógica. Além disso, apesar dos estudantes defenderem o direito de todos à educação, em todos os níveis, eles deixavam passar a idéia de “difusão de um saber por parte da universidade para o povo, um saber de cima para baixo, segundo o código hegemônico das classes mais favorecidas”. Nesse mesmo sentido, o documento também apresentava uma certa ambigüidade na proposta de governo da universidade. Pois se, por um lado, os estudantes defendiam a necessidade de uma atuação conjunta ao lado dos operários e camponeses “para uma revolução brasileira”, por outro lado, porém, os estudantes omitiam a participação dos funcionários na administração da universidade, que deveria ser exercida por professores, estudantes e formados, em condições de proporcionalidade. Nesse ponto, não havia uma articulação entre uma proposta de democratização interna da universidade e o compromisso político entre os diferentes segmentos que integram a universidade.¹¹³

Apesar das ressalvas apresentadas por Fávero quanto às limitações do documento da UNE, não se pode desconsiderar que as reivindicações dos estudantes e as propostas de mudanças para a educação superior por eles defendidas, foram, naquele período, bastante progressistas em vários aspectos – tanto no que diz respeito à análise da realidade e dos problemas sociais brasileiros, quanto igualmente no que se refere à análise e as críticas aos problemas concernentes à educação superior no país, e igualmente no que diz respeito às reivindicações de mudanças nos âmbitos social e universitário, inclusive com a inclusão das

¹¹¹ ‘Formados’ era a terminologia utilizada pelos estudantes nas resoluções.

¹¹² *Idem, ibidem*, p. 38-39.

¹¹³ *Idem, ibidem*, p. 37-39.

classes trabalhadoras como credoras dos benefícios e serviços que deveriam ser oferecidos pela universidade. É provável que esta perspectiva estudantil acerca dos problemas brasileiros tenha sofrido a influência de outros movimentos sociais bastante ativos nesse período – como as organizações de trabalhadores do campo e das cidades.

A *Declaração da Bahia* trazia ainda algumas propostas que, na intenção dos estudantes, poderiam ser incorporadas no projeto de Diretrizes e Bases em tramitação no Senado. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em dezembro de 1961, seguindo uma linha contrária à defendida no documento da UNE, resultou em novas mobilizações estudantis. Vários dos pontos reivindicados pelos estudantes não haviam sido atendidos na recém aprovada LDB, como a extinção da cátedra vitalícia e a garantia de participação da representação estudantil. Em relação ao primeiro ponto, após alguns vetos no Congresso, permaneceu um artigo que determinava que os diretores das escolas e faculdades oficiais seriam escolhidos pelo presidente da república dentre os nomes de uma lista de três catedráticos efetivos, em exercício, eleitos pelas respectivas congregações. No que se referia à participação estudantil, a lei reconhecia o direito dos estudantes de participarem do governo das universidades, integrando seus conselhos universitários, congregações e conselhos departamentais, conforme estipulassem seus estatutos. Contudo, não determinava a proporção dessa participação, o que resultou em uma intensificação da mobilização estudantil em favor da aprovação da participação nas universidades na proporção de 1/3.¹¹⁴

Atendendo às reivindicações da entidade, o governo aceitou receber representantes das entidades estudantis para discutir a questão. O encontro, realizado em janeiro de 1962, contou com a participação do diretor da Divisão de Ensino Superior (DESu) do MEC, das diretorias da UNE e das Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs), e representantes dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs) e Federações estudantis. Os representantes estudantis, reunidos em comissões, elaboraram um novo documento, que foi entregue ao diretor da DESu. No documento, eram confirmadas as reivindicações relativas ao ensino superior, apresentadas na *Declaração da Bahia*. Dentre as demandas solicitadas estavam: a representação estudantil no Conselho Federal de Educação e uma portaria imediata do Ministro da Educação garantindo a participação dos representantes estudantis nos conselhos universitários, nas congregações e nos conselhos departamentais das instituições. Pediam urgência para essa medida, de modo que tivessem tempo de influir na adaptação dos estatutos e regimentos das escolas superiores à LDB. Além disso, também reivindicavam a

¹¹⁴ CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. *op. cit.*, p. 135-136.

generalização da iniciativa da Universidade Federal de Goiás, que chamou um estudante para assessorar o reitor; rejeitavam o artigo da LDB que determinava o jubramento dos alunos reprovados mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas; colocaram-se contrários a existências dos exames vestibulares; e manifestaram-se contra a autonomia universitária, pois, na forma como havia sido estabelecida naquela lei, constituía-se em “tirania de reitores”. A autonomia seria válida apenas quando a universidade estivesse “democratizada”, com participação de estudantes na sua gestão.¹¹⁵

Em março de 1962, a UNE organizou em Curitiba o II Seminário Nacional de Reforma Universitária. O encontro, que também teve duração de uma semana, contou com a participação de delegados das UEEs e demais órgãos de representação estudantil. Ao final do encontro os estudantes redigiram outro documento de síntese, que ficou conhecido como a *Carta do Paraná*, contendo as principais resoluções dos debates. A *Carta*, a exemplo de como havia sido apresentada a *Declaração da Bahia*, também estava dividida em três seções: a) fundamentação teórica da reforma universitária; b) análise crítica da universidade brasileira; e c) síntese final – esquema tático de luta pela reforma universitária.¹¹⁶

Na primeira parte, retomando alguns pontos já presentes na *Declaração da Bahia*, os estudantes apresentavam as modificações que consideravam necessárias serem realizadas de forma a transformar a universidade brasileira em uma “universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social”. Nesse sentido, criticavam “o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias no país”; denunciavam a “grande defasagem entre as universidades e aspirações do movimento popular”; defendiam maior participação em sua gestão por parte do corpo discente, e maior democratização da cultura nela elaborada. Em relação aos aspectos didáticos e acadêmico-administrativos, propunham: a criação de um Colégio Universitário; a instituição dos órgãos anexos à semelhança dos órgãos complementares na estrutura da Universidade de Brasília; e a participação estudantil nos órgãos colegiados das universidades na proporção de 1/3.¹¹⁷

Na segunda e na terceira partes do documento, os estudantes reiteravam as críticas feitas à universidade brasileira na *Declaração da Bahia*, e também apontavam algumas críticas relativas à UnB. Na avaliação dos estudantes, apesar de reconhecerem que se tratava de uma “iniciativa concretizadora da reforma universitária”, a sua estrutura e proposta

¹¹⁵ *Idem, ibidem*, p. 227-228.

¹¹⁶ FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 40. Para uma segunda análise do II Seminário Nacional de Reforma Universitária e da Carta do Paraná, ver em: CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 234-242.

¹¹⁷ FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 40-41.

mantinham, contudo, o caráter elitista do ensino superior, uma vez que tal instituição tinha “a pretensão de ser formadora de uma elite educacional no país, enquanto toda a luta estudantil consiste na supressão do caráter aristocrático da educação brasileira”.¹¹⁸

Em ambos documentos redigidos pelos estudantes nos I e II Seminários Nacionais de Reforma Universitária, a demanda por uma participação efetiva dos estudantes nos órgãos colegiados das universidades figurava como um dos principais pontos da pauta de reivindicações estudantis. Segundo Fávero, essa reivindicação não era inédita. Havia aparecido pela primeira vez em 1938, no II Congresso Nacional dos Estudantes, onde era pleiteada a participação dos estudantes nos conselhos universitários, com representação paritária, na proporção de 50%. No I Seminário Nacional de Reforma Universitária, em 1961, os estudantes reduziram essa proporção para 40% (a composição nos órgãos colegiados, nessa proposta, ficava em 40% corpo docente, 40% corpo discente e 20% formados), e, no II Seminário Nacional, em 1962, reduziram novamente, dessa vez para 1/3.¹¹⁹

Em razão das determinações da LDB, que estabelecia um prazo de 180 dias, ou seja, até 27 de junho de 1962, para que as universidades encaminhassem ao CFE os seus anteprojetos de estatuto, a UNE marcou o primeiro dia desse mês como data-limite para a determinação, por parte das instituições, da participação estudantil na proporção de 1/3. Caso a reivindicação não fosse atendida, a entidade prometia decretar greve estudantil nacional.

Com o fim do prazo concedido ao governo e às universidades, e não tendo sido atendida em sua reivindicação, a UNE declarou greve estudantil nacional. A paralisação ganhou adesão dos estudantes em várias universidades do país e se estendeu até meados de agosto. Durante esse intervalo, assembleias e seminários locais sobre a reforma universitária foram realizados, manifestos foram publicados, e chegou-se, inclusive, a ocupar a sede do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, de onde os manifestantes foram expulsos pela polícia do Exército.¹²⁰

Para o governo Goulart, a greve dos estudantes não era conveniente, pois aquele necessitava ampliar suas forças políticas (e contava com os estudantes) para a recondução ao regime presidencialista e a reconquista dos poderes presidenciais. No entanto, também não convinha para o governo pedir ao Congresso que votasse uma lei modificando a recém

¹¹⁸ *Idem, ibidem*, p. 41.

¹¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 42. Segundo Luiz Antônio Cunha, a idéia do 1/3 partia da constatação de que os conselhos universitários eram formados por dois professores de cada faculdade. Considerando esse fato, os estudantes pretendiam ter nesse órgão um representante discente de cada faculdade, proporção essa que deveria ser estendida aos demais órgãos colegiados (congregações e conselhos departamentais). Obtida essa mudança na estrutura do poder das instituições, os estudantes procurariam mudar a orientação que as universidades vinham seguindo. CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 139.

¹²⁰ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 138-139.

aprovada LDB. A solução encontrada foi apelar ao Conselho de Ministros para que, fazendo uso de suas atribuições legislativas, mudasse o conteúdo da lei pela regulamentação de um de seus dispositivos. Essa alteração nos dispositivos da legislação deveria receber, primeiramente, a aprovação do Conselho Federal de Educação. Contudo, o CFE não autorizou essa modificação por entender tal atitude consistiria em restrição da autonomia das universidades, cabendo a elas determinar por estatuto a proporção da representação estudantil.¹²¹

Decorridos esses dois meses, a greve foi suspensa pelos estudantes sem que seu objetivo fosse alcançado. A suspensão ocorreu tanto em razão de desentendimentos internos no movimento, como também pelas ameaças de golpe, frente à crise política nacional e aos impasses que a sua continuação acarretaria para as lideranças do movimento.¹²²

Em 1963, a UNE organizou o III Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Belo Horizonte, tendo como objetivo manter o debate entre os estudantes sobre o tema da reforma universitária. Em julho do mesmo ano, foi realizado o XXVI Congresso da UNE, quando foi publicado o documento *UNE A Luta Atual pela Reforma Universitária*. Com o insucesso da greve de 1962, sem poder para pressionar o executivo para que modificasse a LDB no que se referia à representação estudantil, os estudantes voltaram-se para o legislativo e elaboraram, nessa publicação, um projeto de emenda à Constituição de 1946 e um substitutivo à LDB.¹²³ Tais projetos estavam centrados, segundo os estudantes, em pontos e medidas que poderiam abrir caminhos para a realização da reforma universitária. Dessa forma, para a Constituição, propunham uma emenda cujos pontos básicos eram a extinção do instituto da vitaliciedade da cátedra e a exigência de que o acesso e a permanência nas funções de magistério fossem regulados por critérios baseados na carreira do professor e na verificação periódica da capacidade dos docentes. Para a LDB, propunham o substitutivo baseado em quatro pontos: a) substituição da cátedra vitalícia pela carreira do magistério, com novas formas de acesso, promoção e criação concomitante do sistema departamental; b) extinção do vestibular, substituindo-o, quando necessário, por exames classificatórios e não eliminatórios; c) novas diretrizes para a distribuição e aplicação de recursos destinados às universidades; e d) participação estudantil nos órgãos colegiados na proporção de no mínimo 1/3, “por se acreditar que a representação estudantil nesses órgãos constituía dado

¹²¹ *Idem, ibidem*, p. 140-141.

¹²² FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 42.

¹²³ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 143.

fundamental para a democratização interna da universidade”.¹²⁴

Se o movimento estudantil teve importante atuação na mobilização em favor da reforma universitária durante o governo Goulart, esse mesmo tema – a reforma do ensino superior – também adquiriu importância crescente entre os membros que integravam o Conselho Federal de Educação. Criado em 1961, por ocasião da LDB, em substituição ao Conselho Nacional de Educação, o CFE teria 24 membros, com mandato de seis anos, divididos em câmaras especializadas para cada grau de ensino.¹²⁵ Dependendo da homologação do ministro da educação, o CFE poderia decidir sobre: o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, oficiais e particulares; o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados. Além disso, o Conselho Federal de Educação também poderia intervir em qualquer universidade, oficial ou particular, nomeando um reitor *pro tempore*, chamar a si a atribuição do conselho universitário, assim como decidir sobre recursos encaminhados contra decisões deste mediante simples inquérito administrativo.¹²⁶

Entre as atribuições do CFE também estava a aprovação dos anteprojetos de estatuto encaminhados pelas universidades, conforme determinava a LDB. A aprovação era feita através da emissão de Pareceres, estabelecidos pelo CFE e encaminhados às universidades. Segundo José Carlos Rothen, foi por meio desses pareceres que começou a ser discutido pelos conselheiros o modelo de universidade que deveria ser implantado através de uma reforma universitária. Aproveitando algumas lacunas deixadas na LDB, os conselheiros do CFE passaram a emitir pareceres sobre vários pontos que diziam respeito ao funcionamento das instituições de educação superior, tais como: autonomia das universidades; a integração das unidades universitárias em institutos centrais; vinculação entre ensino e pesquisa; o sistema de cátedras; o regime de tempo integral; o sistema de créditos e adoção do ciclo básico.¹²⁷

Não havia, contudo, consenso entre os conselheiros sobre essas questões relativas ao funcionamento e organização do ensino superior. Assim, por exemplo, sobre a integração das

¹²⁴ FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 44.

¹²⁵ Um terço da composição do CFE era renovado a cada dois anos. Segundo May Guimarães Ferreira, foram nomeados por decreto, em janeiro de 1962, para exercer mandato de 6 anos: Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Abgar Renault, D. Hélder Câmara, Josué Montello, Francisco Brochado da Rocha e Antonio Balbino de Carvalho Filho. Para exercer mandato de 4 anos: D. Cândido Padin, Joaquim Faria de Góes Filho, Maurício Rocha e Silva, Hermes Lima, Pe. José Vieira Vasconcellos, Edgar Rêgo dos Santos, Newton Sucupira e Clóvis Salgado da Gama. Para exercer mandato de 2 anos: José Borges do Santos, José Barreto Filho, Celso Ferreira da Cunha, João Brusa Neto, Francisco Maffei, Roberto Bandeira Accioly, Deolindo Couto e Raimundo Valnir Chagas. FERREIRA, May Guimarães. **Conselho Federal de Educação**. *op. cit.*, p. 93.

¹²⁶ CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. *op. cit.*, p. 133-134.

¹²⁷ ROTHEN, José Carlos. **Funcionário Intelectual do Estado**. *op. cit.*, p. 53.

unidades universitárias em institutos centrais, os conselheiros concordavam que a mesma era necessária, contudo divergiam quanto a se essa integração deveria ocorrer na Faculdade de Filosofia (idéia defendida por Valnir Chagas) ou nos Institutos Centrais (defendida por Maurício Rocha e Silva). Também com relação à obrigatoriedade da cátedra havia divergências, que ocorria principalmente entre os defensores do modelo da UnB e os que tinham interesse pessoal na manutenção do sistema de cátedras.¹²⁸

Os pareceres dos membros CFE relativos ao ensino superior eram, seguidamente, divulgados em duas publicações oficiais: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) e a *Documenta*.¹²⁹ Essas publicações apresentavam as diferentes propostas e perspectivas defendidas pelos conselheiros do CFE referentes à reforma universitária.¹³⁰

Ainda no que se refere à esfera governamental, no período pré-1964, a reforma universitária chegou a ser incorporada no programa de Reformas de Base, no final do governo de Jango. Em pronunciamento ao Congresso, em 15 de março de 1964, defendendo a necessidade das Reformas de Base, Goulart expôs quatro princípios que, a seu ver, deveriam nortear o poder legislativo na reformulação dos dispositivos reguladores da educação nacional: garantia de plena liberdade docente no exercício do magistério; extinção da vitaliciedade da cátedra; regulamentação da carreira do magistério, estabelecendo os processos de seleção e provimento do pessoal docente de todas as categorias, subordinando os professores aos respectivos departamentos; e autonomia às universidades para regulamentar os processos de seleção, provimento e acesso do seu pessoal docente e também do sistema

¹²⁸ *Idem, ibidem*, p. 54-55.

¹²⁹ A *Documenta* era a revista oficial do Conselho Federal de Educação, onde eram publicados os Pareceres e Estudos Especiais dos conselheiros. A *RBEP* era uma revista editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde eram publicados não apenas estudos do INEP e pesquisas educacionais de outros órgãos, mas igualmente muitos dos documentos produzidos pelo CFE. ROTHEN, José Carlos. Concepções de universidade na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1968). In: **Comunicações**, Piracicaba, Ano 12, n.1, junho 2005, p. 1.

¹³⁰ José Carlos Rothen apresenta os debates no CFE sobre o ensino superior e a reforma universitária, divulgadas na RBEP entre os anos 1962 e 1968. O Conselho Federal de Educação continuou ativo após o golpe civil-militar de 1964. Alguns conselheiros, como Newton Sucupira, Valnir Chagas e Maurício Rocha e Silva, nomeados durante o governo Goulart permaneceram no CFE após o golpe. Aqueles que não concordavam com o direcionamento dado à política educacional durante o regime autoritário foram afastados. Os debates sobre a reforma universitária continuaram sendo publicados na RBEP após 1964. Os principais pontos em comum defendidos pelos conselheiros relativos à reforma universitária, divulgados na RBEP eram: a universidade era, ao mesmo tempo, uma instituição autônoma e heterônoma; o Estado é o representante da sociedade na relação com a universidade; a divisão do ensino superior em três ciclos – ciclo básico, formação profissional e a pós-graduação; a implantação do ciclo básico comum a todos os cursos profissionais, pois facilitaria a formação cultural dos estudantes, diminuiria a pressão social por aumento de vagas e permitiria a seleção dos estudantes para os cursos de longa duração; a substituição do sistema de cátedras pelo sistema departamental; a limitação dos recursos para a educação como critério para expansão do ensino superior; a preferência pela expansão de vagas no lugar da expansão de instituições; a expansão controlada pelo CFE, deveria atender às demandas sociais de profissionais e não às dos indivíduos; e a vinculação entre ensino e pesquisa. ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do Estado**. *op. cit.*, p. 187-189.

departamental.¹³¹ Contudo, apesar de Goulart ter se posicionado a favor de uma reforma universitária, no auge da crise política do seu governo que culminaria no golpe civil-militar de 31 de março, o projeto de reformulação da educação superior não chegou a implantado por seu governo.

Conforme exposto, percebeu-se que a constituição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul obedeceu aos padrões nacionais de formação da maioria das universidades brasileiras. Criada a partir da aglutinação de cursos já existentes, a UFRGS apresentava uma estrutura tradicional de faculdades independentes agrupadas em torno de uma administração comum. No início da década de 1960, apesar do crescimento bastante significativo em número de cursos e matrículas, o índice de estudantes que ingressavam no ensino superior no Rio Grande do Sul ainda era relativamente baixo – representava aproximadamente 1/6 das matrículas do ensino secundário ou 0,1% da população total do estado.

No plano nacional, nesse mesmo período, em razão das transformações das duas décadas anteriores, como a intensificação da urbanização e da industrialização, ocorreu um aumento da demanda por educação superior. No contexto das mobilizações populares, em que participavam outros movimentos populares, durante o governo Goulart, os estudantes, articulados, principalmente, em torno da UNE, passaram a organizar Seminários Nacionais para debater o tema da reforma universitária. Entre os principais pontos de reivindicações estavam: o aumento da participação estudantil nos órgãos colegiados das universidades, regulamentação da profissão docente, e a articulação da reforma universitária a outras reformas estruturais demandadas pelos demais setores da sociedade.

¹³¹ BRASIL. Presidência da República. **Mensagens presidenciais: 1947-1964**. Brasília: Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 431-432.

3. AS PRIMEIRAS PROPOSTAS DE REESTRUTURAÇÃO DA UFRGS ANTES DE 1964

A universidade deve iniciar, em seu próprio plano, a democratização que queremos estender a todos os setores da vida social. E se pretendemos, sinceramente, a democratização da vida econômica, da vida política, da vida social, então, senhores universitários, comecemos desfraldando a democratização da cultura.

Ernani Maria Fiori
(Aspectos da reforma universitária, 1962)¹³²

Após a apreciação da conjuntura nacional e da situação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no contexto regional durante o governo Goulart, apresentadas no capítulo anterior, partir-se-á para o exame das primeiras propostas de reestruturação da UFRGS, apresentadas pelos dois grandes grupos interessados – os estudantes e os professores da instituição. Este capítulo tem como objetivo analisar as primeiras propostas de reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, considerando os diferentes sujeitos que participam do processo. Parte-se do estudo dos debates entre os professores sobre a necessidade de expansão da universidade e sobre as adaptações do estatuto da instituição à LDB de 1961. Na seqüência, discorre-se sobre as primeiras mobilizações de estudantes da universidade a respeito do tema da reforma universitária. E em seguida, analisa-se as principais propostas de reestruturação da instituição apresentadas pelos diferentes grupos envolvidos, professores e estudantes, comparando com as propostas de reforma universitária que circulavam no plano nacional.

3.1. A expansão da Universidade e o novo Estatuto da UFRGS

A criação da Universidade de Porto Alegre (UPA), posteriormente convertida em Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), com o surgimento de novos cursos de

¹³² FIORI, Ernani Maria. Aspectos da reforma universitária. In: **Educação e política**: Textos escolhidos, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 43.

graduação e a incorporação de unidades em outras cidades, conduziu a um processo de expansão da estrutura original da universidade. Ainda no final da década de 1930, na gestão do professor Ary de Abreu Lima (1939-1941), a necessidade de expansão do espaço físico da universidade, gerada a partir da incorporação de unidades e criação de novos cursos, contribuiu para a elaboração de um projeto de “Cidade Universitária”. Elaborado em colaboração com o arquiteto Arnaldo Gladosch e com engenheiros da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o projeto de Cidade Universitária, compreendia um estudo da construção de um novo campus, circunscrevendo a universidade em um mesmo contexto físico, localizado em um terreno inicialmente previsto entre as avenidas Protásio Alves e Bento Gonçalves. Tal estudo chegou a integrar o projeto do Plano Diretor Gladosch, realizado para a Prefeitura em 1939/40.¹³³

Nas gestões seguintes, o projeto de Cidade Universitária e a cessão da área para construção da mesma continuaram sendo negociados entre a universidade e a Prefeitura Municipal.¹³⁴ O projeto chegou a ser encaminhado à Assembléia Legislativa, para ser convertido em lei. No seu encaminhamento era acentuada a necessidade de cumprimento do Artigo 27 do Ato das Disposições Transitórias, da Constituição Estadual de 1947. No entanto, com a federalização da universidade, em 1950, antes mesmo de ser convertido em lei estadual, o projeto passou ao âmbito da União, fato que obrigou a retomada das negociações entre as partes interessadas (prefeitura, universidade e União).¹³⁵ Tal projeto de construção da Cidade Universitária foi amplamente debatido nas sessões do Conselho Universitário (Consun), nos anos finais da década de 1940 e no início da década de 1950.

Nesse período, participavam das sessões do Consun o reitor – como presidente –, os diretores de estabelecimentos de ensino superior integrados na Universidade, um representante de cada congregação desses estabelecimentos, o presidente do diretório universitário de estudantes – como representante do corpo discente –, e um representante dos docentes-livres de todos os institutos universitários.¹³⁶ As reuniões ordinárias do Conselho Universitário eram realizadas com intervalo de um mês, podendo haver também reuniões

¹³³ SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz. *op. cit.*, p. 61.

¹³⁴ Mozart Soares e Pery Pinto Diniz apontam a participação de professores da URGs, durante as gestões dos Reitores Antonio Saint Pastous de Freitas (1943-1944), Egydio Hervé (1944-1945), Armando Câmara (1945-1949) e Alexandre Martins da Rosa (1949-1952), na Subcomissão do Plano Diretor da Cidade e nas negociações com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre sobre a cessão do terreno e a construção da Cidade Universitária. Os autores apontam o Plano Diretor Gladosch como um elemento obstruidor da implantação do projeto. SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz. *op. cit.*, p. 82-100.

¹³⁵ *Idem, ibidem*, p. 128.

¹³⁶ UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Gráfica da URGs, 1952. p. 4, Art. 11.

extraordinárias, com intervalos menores, convocadas pelo reitor ou pela maioria de seus membros, conforme a necessidade.

Apesar da discussão sobre o projeto da Cidade Universitária entre os membros do Conselho Universitário, tal projeto não compreendia, contudo, até a década de 1960, a reestruturação administrativa e curricular da universidade. Consistia apenas na expansão física da universidade, atendendo às necessidades de alocação dos novos cursos criados nesse período, e na circunscrição da instituição em um mesmo espaço físico.

O tema da construção da Cidade Universitária foi retomado durante a gestão do professor Elyseu Paglioli (1952-1964), particularmente a partir do seu terceiro triênio como reitor (1958-1961). Novas áreas para desapropriação e cessão para a construção do Centro Universitário foram negociadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, como os terrenos no Morro Santana, no Vale da Agronomia e na Praia de Belas. Sendo instituída pela Reitoria, através da Portaria 332/53, a Comissão de Estudos Pró-Localização da Cidade Universitária, específica para este fim.¹³⁷

É nesse contexto, que o professor Paglioli, em sessão do Conselho Universitário, ao apresentar as realizações de sua segunda gestão, comenta a necessidade de retomar o projeto de construção da Cidade Universitária, diante da necessidade de expansão e ampliação da universidade, construção de novos prédios e a nova localização da instituição:

Senhores Conselheiros: Tenho recebido de V.V. Excelências a honrosa incumbência de administrar e dirigir esta Instituição, mas não é só: tenho recebido de V.V. Excelências muito mais do que isso, uma confiança ilimitada, uma confiança que me desvanece e ao mesmo tempo me intimida, porque pesa sobre os meus ombros uma imensa responsabilidade de tudo quanto se pretende fazer. Devo prestar contas a V.V. Excelências os lineamentos gerais do que se deverá fazer. Até agora, muito pouco falamos neste egrégio Conselho sobre os progressos materiais e culturais da nossa Instituição. Esse tema tem sido tratado de Diretor para Reitor, de Diretor para Congregação, mas poucas vezes tratamos de um tema geral de tanta importância e tanta responsabilidade. Hoje eu me decidi a trazer-lhes um programa. Antes de apresentá-lo, porém, eu devo prestar contas do que se fez. Muita coisa é conhecida de todos, mas talvez alguma coisa não o seja totalmente. Para conhecimento geral do que existe na Universidade e para que todos os digníssimos integrantes deste Conselho possam opinar sobre os novos rumos da nossa Instituição, e, para ser mais breve, preparei uma série de diapositivos que mostram alguma coisa de nossa Universidade. À medida que vou passando os diapositivos, farei uma exposição menos cansativa, porque as figuras projetadas na tela trazem um pouco mais de descanso para quem ouve. Farei esse relato que será uma prestação de contas muito sucinta e depois discutiremos o tema que eu considero fundamental, no momento em que nos encontramos nesta encruzilhada, em que deveremos tomar um rumo decisivo para a nossa Instituição, relativamente a construções e localização da Universidade.¹³⁸

¹³⁷ SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz. *op. cit.*, p. 128-129.

¹³⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 264ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 4 de maio de 1960, p. 8-9. Grifos ausentes no original.

Na seqüência da sua fala, após expor a situação das unidades de ensino da universidade, o reitor Paglioli apresentou seu posicionamento sobre a construção de novos prédios e da Cidade Universitária. Na opinião do Reitor, a universidade estava enfrentando um problema de falta de espaço físico, havendo clara demanda de ampliação da capacidade das Escolas, de forma a atender suas necessidades imediatas. Essa demanda, segundo o professor Paglioli, fazia-se mais urgente nas Faculdades de Filosofia, de Medicina e de Ciências Econômicas.¹³⁹ Ao apresentar o projeto de ampliação da universidade, o Reitor colocou em debate a questão da construção da Cidade Universitária, apresentando possibilidades de locais para a sede do novo centro universitário e posicionando-se ele próprio a favor da mesma e pedindo um posicionamento do Consun frente à questão.¹⁴⁰

A construção da Cidade Universitária, contudo, não era consenso entre os professores membros do Consun. O professor Luiz Leseigneur de Faria, por exemplo, questionava a construção de edifícios escolares, “institutos que estão em contínuo contato com o público” em locais distantes do centro, que não possuíam ainda “condições para tal, transporte e sem vias de acesso suficientes”. Nessa perspectiva, afirmava o professor Leseigneur de Faria:

Quando, porém, a Prefeitura de Porto Alegre realizar a Avenida Ipiranga em toda a sua extensão e levá-la àqueles bairros, quando der uma via de acesso à Avenida Bento Gonçalves, então sim, nessas condições poderíamos admitir que uma faculdade como a de Filosofia pudesse ser construída lá.¹⁴¹

Perspectiva semelhante era compartilhada pelo professor Werner Grundig. Este defendia o modelo europeu ocidental de universidade, em que a instituição de ensino deveria estar integrada à cidade em que estava situada, determinando sua vida cultural e intelectual – diferentemente do modelo norte-americano de Cidade Universitária, que a compreendia como um conjunto de prédios onde se era ministrado o ensino, realizava-se a pesquisa, praticava-se o esporte e onde os professores residiam. Nesse sentido, o professor Grundig argumentava que “se a intenção da universidade” era “fazer de Porto Alegre uma Cidade Universitária, uma localização nos subúrbios” parecia “não ser a solução adequada”:

¹³⁹ No seu relatório final dos quatro triênios em que foi reitor da UFRGS, Paglioli apresentou o quadro de expansão das matrículas na universidade. De acordo com o relatório, o número de alunos matriculados cresceu de 2.949, em 1952, para 11.081, em 1964; e o número de formados expandiu de 434, em 1952, para 944, em 1964. Cf.: UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. **URGS: Uma fase em sua história:** Relatório Reitorado do Prof. Elyseu Paglioli (13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964). Porto Alegre: Gráfica da Universidade, 1964. p. 368.

¹⁴⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 264ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*, p. 10-12.

¹⁴¹ *Idem, ibidem*, p. 13.

Nós temos os dois quarteirões, de uns 6 a 7 hectares, o Centro Médico com uma área bastante maior, ou sejam 27 hectares, de modo que essas duas áreas parecem suficientes para acomodar muitos institutos, trabalhar intensamente nos mesmos em pesquisa para, através dela, fazer uma reforma ‘no’ ensino e não ‘do’ ensino.¹⁴²

Para o professor Grundig, o assunto era de extrema relevância, merecendo “um estudo muito ponderado”. Sugeriu que fosse constituída uma comissão, que trabalhasse intensamente, procurando “fazer o levantamento da realidade interna da universidade, quanto ao ensino e à pesquisa, para, depois, com pleno conhecimento de causa, elaborar um plano de ação para o desenvolvimento futuro da universidade”. Essa comissão deveria, na avaliação do professor, “ser altamente credenciada, para não só apontar claramente as falhas encontradas, mas também indicar os meios para saná-las”.¹⁴³

Apesar do caráter ambíguo da afirmação do professor Grundig, sobre “fazer a reforma ‘no’ ensino e não ‘do’ ensino”, é possível perceber, na sua fala, uma preocupação não apenas com a expansão física da universidade, mas com a correção de eventuais falhas que fossem encontradas. O planejamento da expansão universitária deveria considerar também esses anseios de reorganização de alguns setores internos na universidade.

O interesse em associar a construção da Cidade Universitária a um plano de reorganização da universidade foi manifestado com mais clareza pelo professor Elyseu Paglioli, na sua sessão de posse para o quarto triênio de reitorado. No seu discurso de posse, em sessão ordinária e fechada, da qual participaram apenas os membros do Consun, Paglioli declarou:

Não sei da razão porque continuo neste cargo. Outro dentre nós deveria certamente ter assumido agora os destinos da nossa Universidade. Acredito porém que, dada a unidade do Conselho e o entrosamento existente em todos os setores de trabalho, talvez por isso se decidiu continuar nesse ritmo, a fim de que os trabalhos não sofressem solução de continuidade. Um outro triênio se nos apresenta, com grandes perspectivas e esperanças e também com grandes apreensões, para levarmos avante esta obra gigantesca que temos pela frente. Trabalho de grande envergadura nos aguarda, em face do contínuo crescimento da Universidade. Estamos com perspectivas grandiosas, tendo em vista promessas de instituições nacionais e estrangeiras que querem transformar a nossa Universidade em instituição padrão dentro do País e para isso nos facilitarão tudo o que for necessário. A nossa responsabilidade cresce a cada momento e a cada instante é maior a nossa preocupação de bem aplicar os recursos concedidos, através de planos bem elaborados, dentro da cooperação de todos os setores especializados. (...) Espero, Senhores Conselheiros, que através das Escolas, dos Institutos, das instituições estudantis, enfim de todos os setores congregados, possamos concluir com êxito esta nova etapa da Universidade.¹⁴⁴

¹⁴² *Idem, ibidem*, p. 14.

¹⁴³ *Idem, ibidem*, p. 14.

¹⁴⁴ *Idem. Ata da 276ª Sessão do Conselho Universitário*. Porto Alegre, 20 de junho de 1961, p. 5.

Na sessão seguinte, em reunião aberta que contou com a presença dos integrantes do Conselho e também de diretores de Escolas e Institutos, sem representação nesse órgão, bem como dos Presidentes dos Centros Acadêmicos da UFRGS, o reitor Paglioli apresentou “a perspectiva de um grande plano de reorganização universitária”, solicitando a todos – professores, funcionários, estudantes e Diretores de Escolas – que empreendessem “esta nova tarefa, nesta nova fase”.¹⁴⁵ Novamente, o projeto de Cidade Universitária foi mencionado pelo reitor Paglioli, que explicou em plenária porque este ainda não havia sido implantado:

Perguntarão, talvez, diante destas considerações: por que não se fez logo a Cidade Universitária? Não se fez devido à urgência – conseqüente da premência de espaço com que se debatiam e ainda se debatem as Escolas e Institutos – para que começassem, aquelas e estes, a funcionar em prédios cujas condições fossem, pelo menos, aceitáveis. Dentro dessa orientação universitária, algumas obras foram feitas com caráter definitivo e outras com caráter de emergência. (...) Porém, existem, agora outros planos cuja efetivação devemos iniciar, planos esses que são os da Cidade Universitária, por exemplo, bem como das Escolas sediadas em Pelotas e, possivelmente, em Rio Grande, porque se cogita incorporar a Escola, hoje oficializada, de Engenharia do Rio Grande, à Universidade; do Instituto de Belas Artes, cujo processo de incorporação à Universidade também está em andamento. Enfim, uma série de outras condições novas que se apresentam em nossa Universidade e que necessitam de uma apreciação pormenorizada e judiciosa, além da ponderada contribuição de todos vós, a fim de que se planeje apressadamente uma obra que, segundo nos proporcionam as atuais circunstâncias, deverá transformar a nossa Universidade em estabelecimento padrão para o país e, talvez, para a América do Sul.¹⁴⁶

A convocação da contribuição e empenho de *todos* os segmentos universitários – professores, estudantes e funcionários –, é constante nas falas do reitor Paglioli relativas à expansão da universidade e construção da Cidade Universitária. Contudo, não é possível afirmar que essa “cooperação” ocorresse de fato na prática. Ainda que o pedido do reitor para que *todos* se envolvessem em seu projeto de construção da Cidade Universitária estivesse presente nos seus discursos e nas suas falas no Consun, não se pode afirmar que todos participassem de fato em todas as etapas de elaboração do projeto. Em que medida, as demandas dos estudantes e dos funcionários eram consideradas e suas sugestões adotadas no projeto? Havia participação desses grupos nas comissões responsáveis pela elaboração e estudos desse projeto? Não seria apenas um recurso de retórica pedir para que *todos* se engajassem na construção dessa nova universidade? As fontes examinadas não permitem responder essas questões. Mas cabe levantá-las, uma vez que a participação de todos será uma das bandeiras levantadas pelos estudantes, nas suas pautas de reivindicações nesse período.

¹⁴⁵ *Idem. Adendo à Ata da 277ª Sessão do Conselho Universitário*. Porto Alegre, 21 de junho de 1961, p. 1.

¹⁴⁶ *Idem, ibidem*, p. 1-2.

Da mesma forma, ainda que fosse mencionada pelo reitor, a partir de 1961, a preocupação em articular o projeto de Cidade Universitária a um “grande plano de *reorganização universitária*” não havia, até aquele momento, um projeto formulado e definido para tal reorganização. Não ficava claro, na fala do reitor Paglioli, qual deveria ser o teor da anunciada “reorganização universitária” e quais pontos ela deveria abarcar – poderia ser tanto uma mera realocação dos cursos em novos prédios, um reagrupamento dos novos cursos, como também uma reorganização curricular, administrativa e acadêmica.

O tema da reorganização estrutural da universidade parece ter sido retomado a partir de um outro debate. A discussão sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em pauta no Legislativo Federal, naquele período, aportava alguns pontos que concerniam aos interesses de professores e reitores das universidades brasileiras. Ainda em 1960, o reitor Paglioli comunicou em sessão no Conselho Universitário o convite para participação nas reuniões do Ministério da Educação – das quais também integravam reitores de outras universidades, o Ministro da Educação, deputados e senadores – destacando os três principais pontos que concerniam aos interesses dos reitores presentes: 1) a composição e poderes do Conselho Federal da Educação, cuja composição era ponto de discussão naquele momento; 2) a autonomia das universidades; 3) a distribuição de recursos para a educação – apontando, inclusive, que havia sido acordado que o reitor redigisse emendas e encaminhasse ao Senado, solicitando alterações no projeto de LDB em curso. As emendas referentes aos três temas apresentadas pelo reitor, conforme seu relato, foram: 1) representação das universidades na Câmara de Ensino Superior; 2) garantia de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar; 3) garantia de 10% do orçamento da União para todo o ensino, dos quais 1/10 ficaria para a administração do Ministério da Educação e 3/10 para o ensino superior.¹⁴⁷

A questão do financiamento da educação estava diretamente relacionada à expansão das universidades federais e do número de matrículas em cada universidade. Essa relação foi claramente manifestada pelo reitor Paglioli quando relatou, em sessão no Consun, que o tema estava sendo debatido pelo Fórum de Reitores. O reitor Paglioli comentou sua preocupação com a redução do número de matrículas de algumas faculdades da UFRGS, como havia ocorrido com a Faculdade de Farmácia, ao desintegrar-se da Faculdade de Medicina. Para o reitor, ao discutir e solicitar o orçamento da universidade junto ao governo federal, tornava-se necessário considerar também as razões da instituição – ou seja, número de escolas e número de alunos, principalmente. As dotações orçamentárias estariam relacionadas diretamente ao

¹⁴⁷ *Idem. Ata da 264ª Sessão do Conselho Universitário.* Porto Alegre, 4 de maio de 1960, p. 23.

número de matrículas: se chegasse à Câmara ou ao Ministério e apresentasse uma redução progressiva de alunos, certamente a universidade teria reduzidas, pelo governo, suas dotações orçamentárias. A solução proposta pelo reitor Paglioli para a questão do financiamento era manter a expansão de matrículas, ou pelos menos o preenchimento das vagas, e fazer uma revisão do ano letivo, visando a um melhor aproveitamento, de forma a reduzir o tempo dos cursos, resultando assim em uma redução do custo por aluno e das despesas totais da universidade.¹⁴⁸

A aprovação da LDB, pelo governo federal, em dezembro de 1961, estabeleceu um prazo de 180 dias para as universidades se adequarem às modificações e adaptarem seus estatutos e regimentos às normas daquele novo ato legal. O novo estatuto da universidade, depois de feitas as alterações conforme determinava a lei, deveria ser encaminhado para aprovação ao Conselho Federal de Educação. Somente após a aprovação do CFE, o novo estatuto poderia ser aplicado nas universidades.

Para que as alterações no estatuto da UFRGS fossem realizadas no prazo estabelecido foi criada uma Comissão, por sugestão do próprio reitor Paglioli, a qual ficava encarregada de “apresentar os estudos convenientes para aquela adaptação”.¹⁴⁹ Os professores do Consun escolhidos para integrar a Comissão foram: Luiz Pilla – na condição de presidente da mesma –, Luiz Leseigneur de Faria, Rubens Mario Garcia Maciel e Galeno Vellinho de Lacerda. A formação da Comissão não previa inicialmente a participação de estudantes, mas os professores que a integravam manifestaram disposição em considerar as sugestões e reivindicações apresentadas pelos estudantes, através da FEURGS.¹⁵⁰

3.2. A FEURGS e os Seminários de Reforma na UFRGS

Nesse mesmo período, entre 1961 e 1962, a reforma universitária também era tema de discussão entre os estudantes da UFRGS. Contudo, se entre os professores, o debate sobre a reforma universitária ainda se apresentava em estágio embrionário, integrando, de um lado as discussões sobre a expansão física da universidade e a construção da Cidade Universitária, e, de outro lado, as adaptações do Estatuto da UFRGS à nova LDB; entre os estudantes, no

¹⁴⁸ *Idem. Ata da 281ª Sessão do Conselho Universitário.* Porto Alegre, 29 de dezembro de 1961, p. 28.

¹⁴⁹ *Idem. Ata da 282ª Sessão do Conselho Universitário.* Porto Alegre, 25 de janeiro de 1962, p. 10.

¹⁵⁰ *Idem, ibidem,* p. 11.

entanto, a demanda pela reforma universitária e pela reestruturação da instituição já era manifestada de forma mais explícita. Acompanhando a mobilização nacional, os alunos da UFRGS, representados pela Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul (FEURGS) – principal órgão de representação discente da instituição no período, criado a partir da extinta FEUPA (Federação dos Estudantes da Universidade de Porto Alegre) –, começaram a se articular e a organizar um movimento em favor da reforma da universidade.

Em março de 1961, o então presidente da FEURGS, o acadêmico Fúlvio Petracco, durante a Assembléia Universitária, manifestou sua opinião sobre o assunto. A Assembléia Universitária era uma reunião realizada no Salão de Atos da universidade, no início de cada ano letivo, para balanço das atividades e prestação de contas do ano anterior e para planejamento das atividades do período letivo a seguir. Participavam da reunião o reitor, os diretores das escolas, faculdades e institutos, os docentes dessas unidades e o representante do corpo discente da instituição, podendo contar também com a presença de autoridades civis, educacionais e militares. Na ocasião da Assembléia Universitária do ano de 1961, o estudante Petracco aproveitou o espaço reservado à representação discente para expressar o entendimento dos membros daquele diretório de estudantes sobre o assunto que consideravam, conforme declaravam, mais importante para o movimento estudantil naquele período: a *reforma do ensino*.

Após elogiar o trabalho e a dedicação dos professores da instituição, o estudante apontava as críticas do movimento estudantil para a educação superior no Brasil. Na avaliação dos estudantes da FEURGS, a universidade brasileira estava desvinculada da realidade social nacional. Para eles, tal alienação representava “um obstáculo” para o processo histórico de desenvolvimento por que passava o país. Esse “obstáculo” poderia ser superado através da reforma do ensino. Tal reforma – que ocupava lugar central na fala do acadêmico Petracco e era reivindicada não apenas pelos estudantes universitários, como igualmente por vários professores, conforme observava o presidente do órgão estudantil –, pressupunha, para sua realização, a participação e o envolvimento de todos os interessados, “mestres e alunos”, em “diálogo constante”.¹⁵¹ Assim, expressou-se o presidente da FEURGS, na sua fala para a Assembléia Universitária:

¹⁵¹ “FEURGS na Assembléia Universitária”. **O Universitário**, Porto Alegre, Ano I, abril 1961, p. 2. In: MACHADO, Otávio Luiz (org.). *O movimento estudantil no Brasil: história e registros entre 1903 e 2007*. CD-ROM. Parte integrante do livro ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e educação superior**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007.

Compreendemos que o significado essencial desta Assembléia deve ser o de mostrar realizações e apontar objetivos. Dela queremos participar efetivamente e por isto não podemos deixar de, a par dos aplausos às conquistas do presente, contribuirmos na construção dos ideais para o futuro. Mais do que em outra ocasião é próprio abordarmos o assunto que mantém viva a consciência universitária: A REFORMA DO ENSINO. Próprio porque esta reforma pressupõe para a sua realização este diálogo constante e sereno entre mestres e alunos. (...) Identificamos já, em muitos professores, a auto determinação de trabalhar com o fim de realizar nossa instituição universitária de acordo com a verdadeira conceituação de Universidade e por isso, sentimo-nos encorajados para expor os anseios dos Universitários brasileiros. Anseios resumidos em duas palavras: REFORMA UNIVERSITÁRIA as quais impõem um conceito: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO.¹⁵²

A democratização do ensino, apresentada pelo estudante Petracco como um dos pilares básicos que deveria compor a reforma universitária, era compreendida pelos estudantes de forma ampla. Deveria ser obtida mediante a “universalização das oportunidades educacionais”, a “mudança de métodos pedagógicos”, a “adoção de novas técnicas”, o “intercâmbio aberto e construtivo da Universidade com o meio social” e a extinção “das barreiras extra-educacionais que de uma forma ou de outra impõem restrição ao uso do direito à educação e por isto o convertem direta ou disfarçadamente em privilégio social”.¹⁵³

Para que fossem realizadas a reforma e a democratização do ensino os estudantes da FEURGS reivindicavam a adoção de uma série de medidas, baseadas nos seguintes aspectos: possibilitar aos estudantes condições materiais para sua permanência no curso; incentivar a criação de cursos que atendam as necessidades do processo de desenvolvimento; a extinção da cátedra e o direito de vitaliciedade ao “proprietário” desta; humanizar os cursos técnicos, “permitindo a concepção filosófica dos problemas que cada faculdade aborda em particular, ao mesmo tempo em que orienta para o estudo e a ordenação da realidade nacional os cursos de humanismo”; “fazer com que a universidade participe da educação de base das massas e se articule com o ensino pré-universitário”; instituir o co-governo na universidade (com a participação de mestres, alunos e formados), meta que já havia sido alcançada por dois países latino-americanos (Uruguai e Argentina) e que “permitiria aos estudantes trocar sua situação de objeto para sujeito, ao mesmo tempo em que sofreria, a universidade, a necessária ação da sociedade, como co-partícipe na determinação de seu destino”; lutar pela autonomia da universidade, pondo-a a salvo “das nefastas interferências políticas”; e “fazer com que a universidade busque soluções originais para os problemas da nossa Pátria, de acordo com as disponibilidades que o país oferece”.¹⁵⁴

¹⁵² *Idem, ibidem*, p. 2.

¹⁵³ *Idem, ibidem*, p. 2.

¹⁵⁴ *Idem, ibidem*, p. 2.

Percebe-se que as demandas estudantis, expostas na fala do estudante Petracco, compreendiam um quadro bastante amplo de reivindicações ainda não organizadas na forma de um “programa” ou “plano” mais específico e objetivo. Não se pode dizer que havia, nesse momento, em 1961, um programa de reforma universitária delineado. Em lugar disso, os estudantes representados pela FEURGS apresentavam uma série de demandas que talvez pudessem ser agrupadas em quatro grandes campos: a) acesso à universidade (participação da universidade na educação de base das massas e ensino pré-universitário); b) condições de permanência dos estudantes nos cursos (assistência ao estudante); c) reforma administrativa e curricular (extinção da cátedra, criação de cursos e reforma nos currículos de cursos existentes); e d) ampliação da participação dos estudantes nos órgãos colegiados da universidade (instituição do co-governo, com participação dos estudantes, professores e egressos).

A falta de um programa mais efetivo para propor a reforma da universidade foi comentada pelo estudante Petracco. O acadêmico denunciava a influência de grupos sociais na definição da política universitária do país, e reconhecia que o movimento em favor da reforma universitária estava ainda no início, não tendo efetuado senão alguns “passos tímidos na primeira direção”:

Esta enumeração, embora incompleta, leva-nos à questão fundamental: Até hoje não demos senão alguns passos tímidos na primeira direção. (...) Ensaíamos inovações improvisadas visando menos a democratizar a universidade de que freá-la segundo um padrão lento de mudança social. (...) Infelizmente, nossa política universitária está entregue a grupos sociais cuja fidelidade se volta especialmente para o passado, para uma concepção aristocrática do ensino. (...) Todavia, temos esperanças de que a nossa Universidade há de se encaminhar para o atendimento das finalidades verdadeiramente humanas do ensino. Eis o que nos conforta, o que nos impele ao labor para a grandeza da Pátria.¹⁵⁵

Parte da fala do presidente da FEURGS dirigida à platéia presente na Assembléia Universitária, em março de 1961, foi reproduzida e veiculada na edição seguinte do jornal O Universitário, publicação direcionada aos estudantes da UFRGS, editada pela própria entidade estudantil.¹⁵⁶ É possível que a divulgação no jornal estudantil do pronunciamento feito pelo presidente da FEURGS em nome do corpo discente tenha tido o objetivo de ampliar o apoio e obter mais adeptos ao movimento de reforma universitária, que a entidade embandeirava.

Com o intuito de elaborar um diagnóstico das necessidades e demandas dos alunos da universidade, os membros da Comissão de Ensino da FEURGS, com a colaboração dos

¹⁵⁵ *Idem, ibidem*, p. 2.

¹⁵⁶ *Idem, ibidem*, p. 2.

Secretários de Ensino de diversos Centros Acadêmicos filiados, elaboraram um questionário, cujo objetivo era “apurar a situação didática e material do ensino em nossa Universidade, bem como determinar a situação sócio-econômica de seus alunos”.¹⁵⁷ O *Inquérito Universitário*, como foi denominado o questionário, deveria ser distribuído a todos os alunos da instituição. A previsão do órgão acadêmico era que dentro de um mês todos os estudantes já tivessem respondido ao questionário, quando, a partir daí, seria iniciada a apuração dos dados por uma equipe da própria entidade estudantil. Na divulgação do Inquérito Universitário, os membros da Federação de Estudantes apresentavam-no como “o primeiro passo no sentido de uma Reforma Universitária, ponto básico, da [então] atual gestão da FEURGS”.¹⁵⁸

3.2.1. A FEURGS no I Seminário Nacional de Reforma Universitária

O tema da democratização do ensino foi retomado, novamente, dois meses depois, em maio de 1961, quando os estudantes da FEURGS elaboraram sua tese *Reforma Universitária: democratização do ensino*, que seria apresentada no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, organizado pela UNE, em Salvador, nesse mesmo ano, encontro mencionado no capítulo anterior desse trabalho. O documento elaborado pela FEURGS adotava uma linha de argumentação semelhante à exposta na fala do estudante Petracco, colocando ênfase na *democratização do ensino*, a qual, utilizada como conceito norteador de todo o texto, “seria capaz, como título de um programa, de abarcar todas as medidas já propostas desde que se iniciou o movimento”.¹⁵⁹

A tese da FEURGS apontava o caráter incipiente que se encontrava o movimento pela reforma universitária no estado do Rio Grande do Sul. Conforme o documento da Federação, ainda não havia sido elaborado um “programa uniforme”, que congregasse “sob o único título geral e comum os aspectos” até então considerados. Era preciso, segundo os relatores da tese,

¹⁵⁷ “Inquérito universitário”. *O Universitário*, Porto Alegre, Ano I, abril 1961, p. 3. In: MACHADO, Otávio Luiz (org.). *O movimento estudantil no Brasil: história e registros entre 1903 e 2007*. CD-ROM. Parte integrante do livro ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e educação superior**. *op. cit.*

¹⁵⁸ *Idem, ibidem*, p. 3.

¹⁵⁹ FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. *Reforma universitária: democratização do ensino*. Porto Alegre, maio de 1961, p. 1, [mimeo]. In: MACHADO, Otávio Luiz (org.). *O movimento estudantil no Brasil: história e registros entre 1903 e 2007*. CD-ROM. Parte integrante do livro ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e educação superior**. *op. cit.*

motivar os demais estudantes a participar do movimento, apontando “cada falha isolada nas Faculdades e Escolas, e concluir pela necessidade de Reforma”, pois acreditavam que quanto melhor pudessem “enquadrar as deficiências individuais num plano comum de reivindicações”, mais facilmente seria “despertada a consciência estudantil para a grande campanha” que deveria ser deflagrada.¹⁶⁰

Na avaliação dos relatores do documento, a universidade não deveria mais ser considerada como “instrumento de transmissão e conservação da cultura”, papel que consideravam conservador, “feito sob medida para manter intacta a estrutura social em que ela existia”. Para os estudantes, ao contrário, a universidade deveria contribuir para a transformação social, ajudar no desenvolvimento econômico, permitir a evolução social, participar na solução racional dos problemas nacionais, desenvolver a pesquisa e a tecnologia de acordo com a realidade brasileira, e executar medidas que contribuíssem para o real progresso nacional. A contribuição da universidade para o desenvolvimento econômico e progresso nacional deveria ter como fim a construção de uma “verdadeira democracia”. Para os estudantes da FEURGS, a universidade teria papel central na *democratização* nacional. Essa democratização “deveria começar pela própria Universidade”:¹⁶¹

Portanto, o princípio sobre o qual se baseia o edifício da educação (da qual a Universidade é um aspecto particular) é de dar ao educando os meios para agir ativamente sobre a realidade, sofrendo-lhes os efeitos da evolução e agindo sobre ele, acelerando-a e conduzindo-a rumo a seus objetivos. O fim que, em vista disso, se estatui para o ensino superior é *ativar, através do desenvolvimento econômico, a busca do equilíbrio social indispensável para a caracterização de uma verdadeira Democracia*. O meio pela qual a Universidade pode cumprir sua tarefa engloba um conjunto de medidas que constituem o programa de Reforma Universitária.¹⁶²

Contudo, para isso, seria preciso romper com o “círculo vicioso” no qual estava inserida, pois, conforme afirmavam, sendo a universidade fruto da sociedade, ela abrigava “os elementos menos interessados diretamente nessa evolução”, atuando, na maioria das vezes, no sentido da continuidade. Tal fenômeno ocorria pela própria dificuldade de acesso que a universidade representava para a maioria da população brasileira. Contando com um alto índice de analfabetismo e sendo difícil para grande parte da população a conclusão do ensino primário e, em maior grau ainda, o ensino secundário, chegava à universidade apenas uma ínfima minoria do povo brasileiro, “não a parcela mais inteligente ou a mais culta, mas a que mais oportunidade teve de vencer as dificuldades que derrubaram os economicamente mais

¹⁶⁰ *Idem, ibidem*, p. 1-2.

¹⁶¹ *Idem, ibidem*, p. 3.

¹⁶² *Idem, ibidem*, p. 3. Grifos no original.

fracos”. Sendo freqüentada pelos mais afortunados, conforme afirmavam os estudantes da FEURGS, ficava “menos fácil tornar a universidade instrumento da transformação social, pois ninguém menos diretamente interessado nesta” do que aqueles que estavam então na condição de “privilegiados”.¹⁶³ Tornava-se necessário modificar essa composição social:

Facilitar, portanto, ao menos favorecido o ingresso à Universidade, em igualdade de condições com os mais forte economicamente, é, não só uma medida de imposição da Justiça, mas indispensável a que a Universidade entre no seu papel socialmente dinâmico. É, pois, uma medida democrática em sua essência como pela sua resultante.¹⁶⁴

Para modificar a composição social da universidade, os relatores apresentavam cinco medidas, com base, em parte, nas respostas obtidas nos questionários distribuídos pela FEURGS: a) democratização do ensino pré-universitário, através do incremento da rede oficial de escolas públicas e gratuitas, primárias e secundárias, principalmente nas zonas rurais e suburbanas, garantindo que toda a criança pudesse freqüentar a escola até os 14 anos; b) valorização do ensino secundário, dando maior atenção aos cursos técnicos de nível médio, aprimorando os métodos e critérios de seleção escolar; c) democratização do ingresso à universidade, com redução das taxas de inscrição do exame vestibular, com a adoção de um método de seleção que considerasse critérios de “virtudes do candidato e sua vocação”, e com a instituição do Colégio Universitário, como intermediário entre o Colégio e a Universidade; d) gratuidade absoluta do ensino superior, permitindo aos estudantes oportunidades iguais de cursar uma graduação; e e) assistência universitária, garantindo a entrada e permanência de “estudantes economicamente inferiores” e concedendo a *todos universitários* bolsas de estudos, assistência médica, alimentação barata e rica, “câmbio especial para a importação de livros técnicos estrangeiros” e “criação de gráficas universitárias para a impressão das apostilas e obras mais correntes”.¹⁶⁵

O documento apontava também algumas apreciações sobre outras questões relativas à universidade, tais como: a) *sua estrutura orgânica*, devendo esta apresentar, “no lugar da justaposição mecânica de unidades isoladas”, “um todo harmônico e uno”, tomando como exemplo a organização da Universidade de Brasília, “através de seu sistema de Institutos e Departamentos”; b) *a autonomia universitária*, constituindo em autonomia plena, didática, administrativa e financeira, garantindo aos alunos e formados a participação no governo da universidade; c) *a organização do corpo docente*, com a abolição da cátedra, a organização da

¹⁶³ *Idem, ibidem*, p. 2-4.

¹⁶⁴ *Idem, ibidem*, p. 4.

¹⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 4-6.

carreira de magistério, a regulamentação do ingresso no mesmo, o preparo didático dos professores, a adoção do tempo integral e uma remuneração adequada; d) *a orientação didática*, com a participação dos estudantes na reformulação dos programas de ensino, atualizando-os conforme as peculiaridades locais, ampliação do contato do estudante com a atividade prática, aumento das aulas práticas e sua coordenação com a realidade nacional, obrigatoriedade de estágio em local de atividade profissional e participação do estudante na própria produção, flexibilização dos currículos e integração dos cursos técnicos com os humanistas, cursos que apresentassem “a cada estudante problemas reais e específicos de sua profissão”; e) *o orçamento da universidade*, com a “essencial participação do Estado” e com a multiplicação das verbas para a educação, e para o ensino superior em particular, obtida através da “redução dos gastos militares, e a transferência das verbas fabulosas, normalmente gastas em porta-aviões e outras faraônicas bélicas, para o setor de educação”; e f) *a extensão universitária*, compreendida em três aspectos – internamente, buscando a integração de estudantes de diferentes cursos; para os formados, mantendo-os a par dos progressos de sua especialidade mediante o oferecimento de cursos de atualização, revisão e pós-graduação; e, para sociedade, camponeses, operários e trabalhadores em geral, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento, proporcionando “aos trabalhadores melhores conhecimentos de assuntos que lhes possibilitem uma vida melhor, uma atuação social e política mais marcante, uma compreensão dos fenômenos dos nossos tempos”.¹⁶⁶

Como medidas mais imediatas, e de caráter mais geral, os estudantes destacavam três: a) participação ampla dos estudantes no governo universitário; b) publicidade dos atos universitários; e c) extinção da cátedra vitalícia e organização da carreira do professor.¹⁶⁷

Além destas, também foram apresentadas reivindicações de caráter mais específico, “que pela sua diversificação” merecia “uma campanha especial e característica para cada estado e mesmo para cada Universidade”, deveria “ser desenvolvido por cada entidade específica, apoiada sempre pela UNE”, afim de que não se perdesse “a noção da unidade da luta nacional”. As medidas compreendiam: a) reforma dos currículos e dos regimes didáticos desatualizados; estruturação das universidades em novos moldes, que obedecesse ao “espírito integrador” que se pretendia imprimir ao curso universitário; e c) aplicação adequada das dotações orçamentárias das universidades, nas quais deveriam intervir os estudantes, “na distribuição proporcional de acordo com a importância relativa dos cursos para o processo de

¹⁶⁶ *Idem, ibidem*, p. 7-12.

¹⁶⁷ *Idem, ibidem*, p. 12.

democratização” em que se enquadrava a reforma.¹⁶⁸

E, por fim, como medidas mais amplas, em um plano mais elevado, que abarcava modificações no governo federal, os estudantes da FEURGS apontavam as seguintes reivindicações: a) modificação da política financeira federal, “com maior atenção ao setor de educação, em detrimento das pastas militares”; b) assistência social ao universitário, “em grande escala, afim de que todos os estudantes pudessem cursar a faculdade sem graves preocupações de ordem financeira”; c) gratuidade do ensino superior; d) política educacional pré-universitária “de acordo com as necessidades atuais e com o novo espírito humanista que a ciência moderna determinou”; e) modificação no sistema de ingresso à Universidade, “com a criação do Colégio Universitário, fator de seleção exclusivamente baseado no mérito”; e f) política educacional em geral democrática e popular, “sem favorecimento dos grupos comercializadores e monopolistas do ensino”, e para que a escola brasileira não constituísse “o instrumento de discriminação social” que então consistia.¹⁶⁹

3.2.2. O I Seminário de Reforma da URGs

Dois meses após a participação no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, da UNE, em Salvador, a FEURGS organizou, em Tramandaí, entre os dias 24 e 27 de agosto de 1961, um encontro semelhante para os estudantes da UFRGS: o *I Seminário de Reforma da URGs*. O encontro representava um esforço da FEURGS de “formular um programa concreto de Reforma desta Universidade”, a qual apresentava, na sua avaliação, “falhas berrantes, quer generalizadas ao comum das escolas superiores brasileiras, quer particularmente às suas próprias condições”.¹⁷⁰

Durante o encontro, os participantes analisaram as condições da realidade nacional e regional, na qual estava inserida a universidade. Definiram, a partir das comissões formadas, os aspectos parciais da Reforma, emitindo relatórios e pareceres, posteriormente analisados em plenário e “exaustivamente discutidos”, que serviram de origem para a elaboração de um documento final, contendo as principais resoluções dos estudantes. O documento final, com as resoluções, representava uma “tentativa de transposição para o plano prático de um

¹⁶⁸ *Idem, ibidem*, p. 12-13.

¹⁶⁹ *Idem, ibidem*, p. 13.

¹⁷⁰ FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. *I Seminário de Reforma da URGs*: Resoluções. Porto Alegre: FEURGS, 1961, p. 7.

conjunto de idéias que não eram referidas senão no terreno dos princípios”. O documento era dirigido aos demais estudantes e deveria “ser lido e estudado por todos os universitários”, a fim de que se criasse “uma consciência mais fundamentada e crítica a respeito dos problemas aqui abordados”, permitindo “o engajamento de toda a classe estudantil na luta pela Reforma Universitária”.¹⁷¹

Tem este programa de Reforma Universitária, aplicado ao caso especial da Universidade do Rio Grande do Sul, o caráter de uma bandeira de luta, a qual merece ser desfraldada e levada avante por todos os alunos da URGS, pois o que visou o Seminário de Tramandaí foi estabelecer as condições de ensino em que se deve reconstruir a Universidade, que atendam às exigências de uma técnica cada vez mais apurada e de uma ciência crescentemente perfeita. Visou-se, com isso, atingir o objetivo fundamental de uma Universidade que é o de proporcionar à comunidade que a cerca a possibilidade de aproveitamento total dos benefícios do progresso, que a escola superior transmite, aperfeiçoa e cria.¹⁷²

O documento da FEURGS reafirmava a necessidade de “conscientizar” os estudantes sobre o tema da reforma universitária, com o objetivo “estender a participação” para toda a “classe estudantil”. Destacava também a importância de lutar pela democratização da universidade como um passo para a realização da democratização da sociedade:

O fundamental, doravante, é não permitir que a luta deixe de empolgar os estudantes que dela estão participando, sendo necessário estendê-la a toda a classe estudantil. A reforma de consciências, essencial à firme participação de todos nas lutas apontadas aqui, deve ser primordial a toda iniciativa. Já é hora de o estudante se aperceber que o privilégio em que ele está mergulhado exige-lhe um sacrifício de retribuição para quem arca com o peso da presente situação. E, na presente fase da nossa história, tal sacrifício se traduz no esforço que todos devem fazer pela Democratização da sociedade brasileira, a começar pela Universidade. Outra coisa não visa a Reforma Universitária.¹⁷³

O material retomava alguns aspectos já apontados na tese da entidade, elaborada em maio para o Seminário Nacional de Reforma Universitária, da UNE, em Salvador, tais como a ênfase na democratização do ensino e a preocupação com a ampliação do apoio à reforma universitária entre os demais estudantes da universidade. As propostas e demandas, resultados das discussões realizadas no encontro da FEURGS em Tramandaí, estavam apresentadas de forma mais sistematizada do que a primeira tese elaborada em maio. Estavam agrupadas em cinco tópicos mais amplos: a) realidade brasileira; b) democratização do ensino; c) o

¹⁷¹ *Idem, ibidem*, p. 7-8.

¹⁷² *Idem, ibidem*, p. 8.

¹⁷³ *Idem, ibidem*, p. 8-9.

problema do professor universitário; d) reforma dos métodos de ensino universitário; e e) papel do estudante universitário.

Na primeira parte do documento, “Realidade Brasileira e o Papel da Universidade”, eram apresentadas algumas apreciações sobre a realidade brasileira, com aspectos sócio-econômicos, evolução social e econômica e o papel da universidade na sociedade. Tomando como base a *Declaração da Bahia* – publicação que continha as resoluções do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, da UNE –, o documento da FEURGS abordava os problemas da realidade nacional, como a desigualdade social e a concentração de renda. Para os estudantes da FEURGS, era necessária uma “revisão das relações sociais estabelecidas” no país, “de modo a possibilitar ao proletariado uma emancipação e a possibilidade plena de atingir os padrões elevados de conforto e tranqüilidade a que atingiu a técnica e as ciências humanas” e “a fim de tornar nossa sociedade realmente democrática”. Além disso, também era preciso a “libertação” do país da “dependência de potências estrangeiras”, “ao lado de uma reforma agrária radical e completa” para possibilitar “o desenvolvimento econômico do Brasil de maneira que realmente” promovesse “o bem estar de todas as camadas da população”.¹⁷⁴

A “libertação nacional da dependência econômica e política de potências estrangeiras” seria obtida, conforme os estudantes, mediante o incentivo à criação de indústrias nacionais e a proteção das empresas estatais (como a Petrobrás, a Volta Redonda e a Vale do Rio Doce), a nacionalização das empresas estrangeiras e a proibição da exportação de lucros e outros capitais. A composição social da universidade, por outro lado, espelhava “a estratificação da sociedade brasileira” descrita no texto da FEURGS, e a sua estrutura pedagógica, por sua vez, tornava-se “o reflexo da mentalidade que possuía a camada social que a compunha”. Era preciso, na avaliação dos relatores, tirar a universidade do isolamento a que se encontrava (“trazendo a universidade do alto da torre de marfim em que se isolou para o chão duro da realidade palpitante”), fazer com que ela buscasse soluções para os problemas da sociedade, participando ela também do desenvolvimento nacional:

Criar assim, condições para a Democratização da sociedade a partir da própria Universidade, através de providências que possibilitem a execução das medidas preconizadas para a eficiência reclamada dos padrões de ensino, que permitam o acesso de todos, sem distinções outras que não as da capacidade e do conhecimento, à Universidade, que determinem um rumo que atenda aos interesses mais justos da sociedade, através de um adequado governo universitário, e outras medidas.¹⁷⁵

¹⁷⁴ *Idem, ibidem*, p. 15-19.

¹⁷⁵ *Idem, ibidem*, p. 20.

Na segunda seção do documento, os estudantes propunham medidas detalhadas para a concretização da *democratização do ensino* que defendiam. Algumas das medidas, inclusive, já haviam sido apresentadas, prévia e superficialmente, na tese elaborada pela Federação para o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, da UNE. Na avaliação dos alunos, a universidade brasileira era antidemocrática em três aspectos: a) pela seleção econômica em que consistia o sistema de ingresso a ela; b) pela impossibilidade de nela permanecerem os carentes de maiores recursos; c) pela forma de governo que ela adotava. Como medidas para reverter essa situação, os estudantes propunham: a) reforma do sistema de ingresso; b) assistência social ao estudante universitário; c) maior participação do estudante na administração universitária.¹⁷⁶

Para a *reforma do sistema de ingresso*, os estudantes propunham: a criação do Colégio Universitário, para preparar o estudante para a vida universitária; a reforma do curso secundário; a criação e multiplicação de escolas primárias e secundárias, públicas e gratuitas; a modificação da política de vagas das faculdades, “ditadas pela necessidade nacional”; e o aumento das dotações federais para o ensino, “de modo a garantir a concretização plena das medidas propostas”. Para a *assistência universitária*, eram propostas uma série de medidas que abrangiam os campos da alimentação, habitação, colônia de férias, assistência médica, odontológica e farmacêutica, bolsas de estudo, apoio para material didático e a criação de um Banco de Crédito Estudantil ou de uma Carteira Estudantil, junto à Caixa Econômica Estadual. E, para a *administração universitária*, os estudantes propunham: “a participação ativa dos estudantes nas assembleias governativas da Universidade” e “a distribuição equitativa nos Conselhos e Congregações de docentes e discentes”, “nas bases recomendadas pela Declaração da Bahia” (40% de professores, 40% de estudantes e 20% de egressos); também a divulgação e publicidade dos atos universitários, fazendo com que as reuniões de todos os órgãos da URGS fossem realizadas “de portas abertas, podendo penetrar no local da reunião todos os professores, estudantes e funcionários”, estes que não fossem membros do órgão não teriam direito a voto, mas teriam, “eventualmente, direito à voz”; ampliação da autonomia, permitindo à comunidade universitária a escolha de sua cúpula administrativa, garantindo às faculdades, institutos e departamentos o poder de criar e modificar currículos, cursos e programas, e garantia dos órgãos de co-governo a elaboração e fiscalização do orçamento da universidade; a não-reeleição, por mais de uma vez, dos reitores e diretores das faculdades; e o estabelecimento de normas e cumprimento das existentes no tocante aos

¹⁷⁶ *Idem, ibidem*, p. 23-35.

serviços administrativos da Universidade, a nomeação dos funcionários por concurso e a criação de uma Comissão Fiscal, formada por professores, estudantes e funcionários, “em equitatividade numérica, para supervisionar diretamente o funcionamento da vida administrativa da universidade”.

Na terceira parte do material, o “Problema do Professor Universitário”, os estudantes criticavam a forma de ingresso no magistério superior, denunciando que as nomeações de instrutores e assistentes eram feitas “poucas vezes em função da capacidade ou qualquer outro mérito”, predominando “a amizade e o parentesco, o interesse pessoal e nunca o do ensino”. Estes critérios também predominavam nas promoções, nas demissões, nos concursos e atos e movimentos da carreira docente na universidade, não havendo, na avaliação dos estudantes, um padrão de mérito ou competência e uma escala lógica para a carreira dos professores. A instituição da cátedra, afirmavam, “ponto culminante desta ‘carreira’”, consistia na “soma de todas as falhas, erros e absurdos que medra a Universidade brasileira”.¹⁷⁷

O candidato, se aprovado num concurso em que se afere tudo menos a sua competência para dirigir uma cadeira, se vê cercado, uma vez no exercício da cátedra, de tantas regalias, de tantas facilidades, de tamanha segurança, de tal poder, que não só se torna um déspota intelectual e administrativo, como deixa de se preocupar com a pesquisa, com a ciência, com a atualização: se fossiliza. Não só a vitaliciedade, como a própria instituição da cátedra, são obstáculos a qualquer progresso na ciência e na sociedade.¹⁷⁸

Como propostas, os estudantes apresentavam: a) a regulamentação da carreira do professor universitário, composta de escalas sucessivas (Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular), conforme sugeridas no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, da UNE; b) a criação do regime de institutos e departamentos; c) a adoção de uma prova de ingresso ao magistério superior, em que fossem considerados “a capacidade científica e didática, os trabalhos anteriores, os conhecimentos da especialidade e a visão que tinha o candidato das relações de sua matéria com as outras e demais ciências”; d) a participação, “em igualdade de condições com os demais professores”, de um representante do corpo discente nas bancas examinadores para ingresso no magistério superior; e) a extinção da cátedra; f) a estabilidade aos professores que atingissem determinado estágio na carreira; e g) a adoção do regime de tempo integral.¹⁷⁹

¹⁷⁷ *Idem, ibidem*, p. 37-38.

¹⁷⁸ *Idem, ibidem*, p. 38.

¹⁷⁹ *Idem, ibidem*, p. 38-41.

Na quarta seção do documento da FEURGS, “Reforma dos Métodos de Ensino Universitário”, os alunos propunham medidas para modificação dos programas e currículos; aulas práticas e teóricas; criação de institutos e departamentos; sistema de promoção, avaliação e aproveitamento; pesquisa e ensino; e a cidade universitária.¹⁸⁰

Sobre os programas e currículos, institutos e departamentos, e aulas práticas e teóricas, eram propostas: a) a reformulação dos programas, revisão dos currículos e reestruturação dos cursos, “visando, antes de mais nada, à participação ativa da URGS na solução dos problemas do Estado e do País”; b) “modificação do sistema de seriação, de modo a evitar a fragmentação do ensino, tornando-o orgânico”; c) utilização racional das férias de julho e dezembro, “possibilitando maior rendimento”; d) divisão dos cursos em período básico, período de formação e período de pós-graduação.

Sobre os institutos e departamentos, os estudantes propunham: a) organização da universidade no regime de institutos, nos quais seriam ministradas as matérias comuns a diferentes faculdades, “acarretando com isso grande economia e promovendo o desenvolvimento do verdadeiro espírito universitário”; b) organização das faculdades em departamentos que reuniriam as cadeiras isoladas e dispersas, mas que possuíssem afinidades; g) ampliação do número de aulas práticas nos cursos onde fossem necessárias; h) orientação dos cursos práticos de molde que possibilitasse ao estudante “conhecimento real quer dos meios de trabalho, quer da realidade” que ele fosse enfrentar; i) incremento aos programas de estágio e treinamento nos locais de atividade profissional; j) estruturar e integrar os currículos teóricos e práticos; k) “procurar dar uma consciência dos deveres do estudante para com a sociedade, e sua participação na luta pelas reivindicações populares, deixando de lado seus impulsos individualistas”; l) garantia de livre acesso dos alunos aos laboratórios e bibliotecas”.

Sobre o sistema de promoção, avaliação e aproveitamento, e pesquisa e ensino, eram propostas: a) modificação do sistema de aproveitamento, com a abolição dos exames convencionais de metade e fim de ano; b) estudo, em cada faculdade, dos métodos para aferição do aproveitamento, segundo as condições peculiares a cada curso; c) adoção de um sistema baseado em diferentes atividades (média de relatórios de trabalhos práticos, média de notas obtidas em seminários, e média de notas obtidas em arguições periódicas); d) obrigatoriedade de apresentação pelo aluno, ao fim de seu curso, de uma tese em que fosse abordado algum assunto de sua especialidade; e) estímulo à pesquisa, nos institutos, através

¹⁸⁰ *Idem, ibidem*, p. 43-52.

da concessão de bolsas de estudos aos alunos e obrigatoriedade de tempo integral aos professores; f) “encaminhamento das diversas solicitações técnicas dos órgãos governamentais aos departamentos especializados da universidade”; e g) intensificação da pesquisa social, “no sentido do atendimento das reivindicações populares, não fazendo dos órgãos desse ramo da pesquisa, simples instrumento das classes dominantes”.

E, em relação ao projeto de cidade universitária, os estudantes faziam referência ao processo de expansão física da UFRGS, que estava sendo feito no então quarteirão universitário, apesar da capacidade deste estar “às beiras da saturação”. Os estudantes criticavam o desmembramento que se havia feito do Centro Médico e do Centro Agrônomo, e alertavam para a necessidade de planejamento dessa expansão e da construção da Cidade Universitária:

O desenvolvimento de uma Universidade, planejada de acordo com os princípios apontados no presente programa de Reforma Universitária, exige condições materiais que lhe garantam o pleno funcionamento e uma permanente atualização das condições do meio. A Cidade Universitária é a única maneira de isto ser obtido e é preciso que se comece a pensar em que ela não deve ser aspiração do estudante do século vindouro, mas é de necessidade vital para a geração atual e as seguintes. Sem ela, a própria Reforma perder-se-ia em soluções meramente paliativas, facilmente superadas pelas novas exigências, que iriam agravando mais ainda o grave problema que ora procuramos corrigir. (...) O problema da estruturação da Universidade em regimes de Institutos e Departamentos, a integração de todos os cursos, a necessidade de laboratórios sempre crescente, as Casas de Estudante, e tantos outros pontos de Reforma, exigem uma solução, básica definitiva: a construção da Cidade Universitária. Esta deveria compreender *todas* as faculdades da UFRGS, não só para integral aproximação dos universitários, mas pelas demais razões apontadas.¹⁸¹

Para isso, propunham: a) “o imediato início da construção da Cidade Universitária”; b) “a revisão, com a participação dos estudantes, do plano existente, para adaptá-lo de acordo com o espírito da Reforma”; c) “o repúdio à desintegração da Cidade Universitária em Centros distintos, manifestando a necessidade urgente de estudar o modo mais justo de remediar o problema”; d) “organização desses Centros, se não houver outra solução, nos moldes preconizados pela Reforma – Institutos e Departamentos”; e e) “condenação dos gastos desmedidos em obras faraônicas na Cidade Universitária, na objetivação de formas que não correspondam ao conteúdo desejado”.

Na última parte do documento, o “Papel do Estudante Universitário”, era afirmada a importância da participação e engajamento dos estudantes na luta pela reforma da universidade e democratização da sociedade, a qual deveria começar pela democratização da própria universidade:

¹⁸¹ *Idem, ibidem*, p. 50-51.

Na grande função, que se pretende dar à Universidade, qual seja, a de contribuir para a democratização da sociedade, importante é o papel do estudante universitário. Deve este, antes de mais nada, democratizar a sua Faculdade e a Universidade, em todos os sentidos que comporta tal ação. Abrindo a Universidade ao povo, seja através da eliminação das barreiras econômicas que lhe impedem o acesso, seja estendendo os conhecimentos que recebe às diferentes camadas populares, seja apoiando a luta pela melhoria de vida da população, estará o estudante dando um grande passo na melhor compreensão do nosso problema social e encaminhando, já, a sua solução. Transformando a Universidade num órgão técnico de acordo com as necessidades de nosso desenvolvimento, melhorando os padrões do ensino, estará completando essa integração da Universidade com o povo.¹⁸²

Nesse processo, fundamental tornava-se o papel da entidade estudantil, a qual teria a função de: 1º) despertar os problemas da classe estudantil, “legítimos interesses do ensino superior”, “promovendo a conscientização dos problemas populares”; 2º) entrosar os estudantes com os professores, visando à “íntima cooperação dos dois corpos (docente e discente), não só no ensino e na pesquisa, como nos órgãos diretores da Universidade, por meio do co-governo, na vida intelectual e cultural, e nas funções de levar ao povo a Universidade”; e 3º) manter a posição apartidária que deveriam adotar as entidades estudantis, mantendo, “nas atividades em defesa do Brasil e de seu povo, (...) a maior equidistância de qualquer corrente ou grupamento ideológico, político, filosófico ou religioso”.¹⁸³

A “extensão da universidade ao povo”, defendida pelos estudantes, seria promovida de diferentes maneiras: mediante órgãos de difusão; por meio de atividades culturais; através de campanhas de alfabetização de adultos e cursos pré-vestibulares, realizadas pelas próprias entidades de estudantes, utilizando os espaços ociosos da universidade; também por meio da assistência médica, odontológica e farmacêutica, em locais desprovidos de assistência sanitária ou que tivessem condições precárias; mediante a assistência técnica e jurídica a operários ou às populações que carecessem de serviços; e através da divulgação das carreiras universitárias.¹⁸⁴

Nessa mesma linha, era defendida, no documento da FEURGS, a *aliança operário-estudantil*. Para os membros da FEURGS, esses dois grupos, trabalhadores e estudantes, seriam os responsáveis pela “revolução social” que seria operada no Brasil. Incluía-se também o apoio dos estudantes aos camponeses e à Liga Camponesa; às manifestações dos trabalhadores; ao direito de voto ao analfabeto; à promoção de cursos de alfabetização; à prestação de serviços técnicos, profissionais e assistenciais; à criação de grupos de trabalho

¹⁸² *Idem, ibidem*, p. 53.

¹⁸³ *Idem, ibidem*, p. 54-55.

¹⁸⁴ *Idem, ibidem*, p. 55-58.

que visassem a estudar a situação de miséria; o incentivo ao chamamento das classes proletárias aos cursos de nível médio, técnico e superior; e a luta pela democratização no seio da universidade, com a possibilidade de ingresso aos cursos superiores dos elementos pertencentes a todas as classes sociais.¹⁸⁵

Através da análise do documento elaborado pela FEURGS, é possível perceber uma posição bastante progressista dos estudantes representados por essa entidade discente. O documento síntese do Seminário organizado pela FEURGS aponta, em vários pontos, como, por exemplo, a preocupação com a democratização do ensino e da universidade ou o entendimento dos serviços da universidade ao restante da população. Contudo, os estudantes da FEURGS, em outros momentos, apresentam a mesma posição dos estudantes da UNE, quando adotam uma posição paternalista perante as classes trabalhadoras, ao propor que cabia à “classe estudantil, entendida como parcela da intelectualidade brasileira não comprometida e, portanto, livre”, tirar as classes trabalhadoras da alienação em que se encontravam, para que tomassem consciência de sua própria realidade, se unissem e lutassem pela sua ascensão:

É preciso, entretanto, que a conscientização não permaneça circunstanciada às vanguardas da classe estudantil, mas que se estenda à sua totalidade, único meio de se conseguir, efetivamente, com todas as suas vantagens, a aliança operário-estudantil. Na prática, essa aliança será executada pelas organizações de classe dos estudantes, Diretórios Acadêmicos, Clubes Culturais, Grêmios Literários, Federações e Uniões Estudantis, através de conferências, cursos, prestação de serviços e assistência profissional, como foi anteriormente referida.¹⁸⁶

No final do documento, foram anexadas as *Resoluções* do I Seminário de Reforma da URGS, resultado dos debates realizados entre os participantes do encontro. Eram sete as resoluções finais do encontro: 1) que fosse encaminhada à Reitoria da UFRGS uma solicitação no sentido de que fossem divulgados todos os atos da Universidade; 2) que se apoiasse o grupo de trabalho em funcionamento na Faculdade de Arquitetura da UFRGS, encarregado de estudar a reforma do ensino de Arquitetura, constituído pelo então diretor daquela faculdade, professor Demétrio Ribeiro, e pelos membros do Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura; 3) que fosse encaminhada ao Presidente da República uma moção no sentido de que não fosse sancionado o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, então em tramitação na Câmara dos Deputados, após aprovação das emendas pelo Senado Federal, “pelo fato de o mesmo não esposar o pensamento da classe universitária da URGS”; 4) que os posteriores estudos sobre reforma da UFRGS fosse feitos conjuntamente

¹⁸⁵ *Idem, ibidem*, p. 58-60.

¹⁸⁶ *Idem, ibidem*, p. 59.

com professores da Universidade, especialmente convidados pela FEURGS; 5) que fosse enviada ao Senado Federal uma mensagem de descontentamento pela aprovação das emendas apostas ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois julgavam que o Projeto aprovado não atendia “às exigências mínimas das reivindicações dos estudantes universitários da URGS, nem os princípios ditados pela Declaração da Bahia, através do I Seminário Nacional de Reforma Universitária”; 6) que fosse assegurada a participação dos estudantes e formados das Faculdades da UFRGS em todas as Comissões de Reforma de Ensino que viessem a ser constituídas nas respectivas Faculdades; e 7) que as resoluções do Seminário da FEURGS fossem impressas e amplamente difundidas, “através da entrega de um exemplar das mesmas a todos os Professores, Funcionários e Alunos da URGS, e bem assim aos poderes competentes (Ministério da Educação e Cultura, Senadores, Deputados Federais, entidades estudantis, etc.)”.¹⁸⁷

Percebe-se no documento elaborado pela FEURGS, a partir das resoluções do I Seminário de Reforma da URGS, dois aspectos centrais estão nele presentes. Primeiro, um aprofundamento das medidas propostas para reforma da universidade, algumas inclusive já tendo sido apresentadas previamente na tese elaborada pela Federação meses antes, para apresentação, em maio do mesmo ano, no Seminário Nacional de Reforma Universitária, da UNE. Neste último documento redigido em agosto, como resultado das discussões dos participantes do Seminário organizado pela FEURGS, é possível perceber que as medidas propostas são apresentadas de forma mais organizada, sistematizada e mais detalhadas. Além disso, se o documento da FEURGS inovava ao apresentar de forma mais organizada e sistemática as demandas e reivindicações dos estudantes em relação à reforma do ensino; adotava, ao mesmo tempo, uma linha de argumentação semelhante à apresentada no documento elaborado pela UNE, resultado dos debates realizados no I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Tal perspectiva é presente ao longo de todo o material da FEURGS, mas fica mais evidente nas reivindicações de participação da representação discente, bem como no posicionamento adotado em relação ao projeto da LDB, então em apreciação na Câmara dos Deputados, e ainda na afirmação da importância de construir e fortalecer a aliança operário-estudantil. Estes três pontos tomam como base as medidas estabelecidas na *Declaração da Bahia*: a participação “equitativa” de professores, estudantes e egressos nos órgãos de decisão das universidades; a moção de repúdio ao projeto aprovado pelo Senado e em discussão na Câmara; e a vinculação das reivindicações dos estudantes universitários às

¹⁸⁷ *Idem, ibidem*, p. 65-66.

reivindicações de outros movimentos sociais, como os trabalhadores.

Conforme exposto, uma das resoluções tomadas pelos estudantes, a partir dos debates do I Seminário de Reforma da URGs, era o encaminhamento das propostas estudantis a *todos os professores* da instituição e a reivindicação de participação dos estudantes no planejamento da reforma da universidade. Contudo, em nenhum momento tais propostas estudantis ou tal documento foi mencionado pelos professores membros do Conselho Universitário, nas sessões em que foram debatidas as propostas de modificação do estatuto da universidade e adaptação para o texto da LDB (sessões 285^a a 306^a do Consun, de 12 de junho a 26 de julho de 1962). É importante observar, no entanto, que a ausência de menção não significa que o texto da FEURGS não tenha sido entregue aos professores, ou não tenha sido considerado pela comissão responsável pela elaboração do anteprojeto do novo estatuto da UFRGS. Muito embora causa estranhamento de o documento não ter sido mencionado, em nenhum momento, pelos professores designados para estudar as modificações do estatuto da universidade. Também é interessante observar o fato da Comissão Especial do Consun não ter contado, ao menos não nominalmente, com um representante discente conforme solicitavam os estudantes. Tal Comissão Especial foi composta, conforme consta nas atas e documentos encaminhados pela própria Comissão, apenas por três professores do Conselho Universitário.

3.2.3. O I Encontro Universitário de Reforma de Currículo

Com a aprovação da LDB, em dezembro de 1961, e o estabelecimento do prazo de 180 dias para que as universidades se adaptassem à nova lei, a FEURGS organizou um novo encontro com o objetivo de promover o debate sobre a reforma curricular dos cursos da UFRGS. O *I Encontro Universitário de Reforma de Currículo*, foi realizado em Porto Alegre, em fevereiro de 1962.

O encontro, promovido pela FEURGS, contou com a participação de estudantes e membros de diretórios acadêmicos da universidade. Os participantes foram agrupados em três comissões mistas com membros de diferentes órgãos acadêmicos: a “Comissão A”, de Ciências Médicas, composta por estudantes das Faculdades de Medicina, de Veterinária, de Odontologia, de Farmácia, e a Escola de Enfermagem; a “Comissão B”, de Ciências Matemáticas, composta por alunos das Faculdades de Agronomia, de Arquitetura, de Engenharia e de Geologia; e a “Comissão C”, de Ciências Sociais, compostas por estudantes

das Faculdades de Direito, de Filosofia, de Ciências Econômicas e o Instituto de Belas Artes.

Também foi convidado para o encontro, o professor Luiz Pilla, diretor da Faculdade de Filosofia, membro do Conselho Universitário, e que, posteriormente, integrou a Comissão Especial para elaboração do anteprojeto de estatuto da UFRGS e a Comissão de Planejamento do Consun. O professor Pilla proferiu uma palestra sobre o tema “A Escola Central” e debateu com os estudantes sobre a reforma do ensino e dos currículos dos cursos da UFRGS.¹⁸⁸

Embora a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em dezembro de 1961, não trouxesse alterações significativas para a estrutura organizativa das universidades, ou seja, não correspondia à reforma universitária reivindicada pelas entidades estudantis, ela era compreendida por tais grupos como uma oportunidade para que fossem feitas modificações internas nas universidades, contando com a participação dos órgãos de representação estudantil. Mais uma vez, defendiam os estudantes que a reforma universitária deveria estar vinculada às demais reformas reivindicadas por outros grupos sociais, e ao programa de Reforma de Base do governo Goulart.

A situação atual do ensino no Brasil não pode ser dissociada daquela porque passa o país, que se agita de norte a sul de leste a oeste num movimento de proporções gigantescas, nunca assinalada em sua história, visando a afirmação da Pátria como nação livre e independente. O sopro reformista, que sacode em seus alicerces a já caduca e superada estrutura socioeconômica brasileira, empolga também a classe universitária que vê no triunfo das reformas a redenção do povo brasileiro, hoje, tão sacrificado e sofrido. E por reconhecer também que a reforma universitária que altere profunda e sensivelmente a feição do nosso ensino superior só será possível se forem concretizadas as reformas de base reclamadas por todos os brasileiros. Se isso é verdade, porém, não é menos verdade que algo pode e deve ser feito no momento face a perspectiva aberta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação. Assim como solução a curto prazo para algumas das graves deficiências do ensino superior, propugnamos pela REFORMA DE CURRÍCULO como passo inicial da grande jornada que agora se inicia para REFORMA UNIVERSITÁRIA TOTAL.¹⁸⁹

Durante o encontro, os estudantes das faculdades deveriam levantar os problemas particulares de cada curso. Posteriormente, os problemas e as propostas seriam debatidos pelas três comissões (Comissão A, Comissão B e Comissão C), as quais ficavam encarregadas de redigir os relatórios intermediários com as propostas. No final do encontro, as propostas sistematizadas pelas três comissões, levantadas a partir das discussões entre os estudantes e membros de diretórios acadêmicos das diferentes faculdades, seriam apresentadas e debatidas

¹⁸⁸ A Escola Central e o Colégio Universitário eram propostas de instituições, vinculadas à universidade, que deveriam oferecer um ensino direcionado para o ingresso do aluno no ensino superior. Essas instituições eram defendidas por alguns professores e estudantes da UFRGS, na época.

¹⁸⁹ FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. **I Seminário de Reforma de Currículo**. Porto Alegre: FEURGS, 1962, p. 3.

pelo conjunto dos estudantes participantes, em assembléia geral, onde seria redigido um documento contendo as resoluções finais do seminário.

O documento com as resoluções dos debates do Encontro de Reforma de Currículo, publicado posteriormente pela FEURGS para divulgação entre os demais estudantes da universidade, manteve a ordem estabelecida na programação do encontro. As propostas para a reforma da universidade e dos currículos dos cursos estavam separadas por cursos e agrupadas por comissões. Primeiramente, estavam expostos os relatórios individuais realizados por comissões de cada curso/faculdade. E na seqüência, eram apresentados os relatórios realizados pelas comissões mistas (Comissão A, Comissão B e Comissão C), compostas por estudantes dos diferentes cursos que representavam.

Esse formato de apresentação do documento, apresentando de forma separada os relatórios de cada diretório acadêmico que haviam participado do encontro, possibilitava aos estudantes das diferentes faculdades arrolar as principais falhas que, na sua avaliação, diziam respeito às especificidades de cada curso. Tal fato permitiu uma ampliação e um maior aprofundamento das questões trabalhadas no Seminário anterior organizado pela FEURGS, o qual tinha o objetivo de abordar a reforma na UFRGS, de forma mais genérica, não tão específica por cursos.

Os relatórios apresentados por cada curso não eram homogêneos, nem tampouco respeitavam um modelo padrão de preenchimento e análise das questões. No entanto, se a apresentação dos relatórios não era constante, as questões abordadas, críticas e soluções apresentadas, guardadas as especificidades de cada curso, estavam bastante próximas e semelhantes umas das outras. O foco dos relatórios estava centrado, evidentemente, nas questões de ensino e currículo. Obedecendo a esse critério, várias comissões das faculdades apresentaram suas sugestões para as modificações nas grades curriculares dos respectivos cursos. As falhas mais comuns e com maior índice de recorrências apontadas pelos estudantes diziam respeito a programas ou métodos de ensino desatualizados; currículos desarticulados; desvinculação entre teoria e prática; aprendizagem não ajustada às funções reais da profissão; disciplinas que não conferiam ao aluno uma apreciação mais global da realidade na qual estava inserido; período letivo relativamente curto se comparado ao período reservado aos exames parciais e finais e às férias escolares; sistema de ingresso falho; e sistema de aprovação inadequado.

As soluções apresentadas com mais recorrência pelos estudantes estavam relacionadas às falhas apontadas com mais frequência, e consistiam em: modificações no sistema de ingresso e de aprovação; ampliação do período letivo e adoção do período letivo semestral, no

lugar do período letivo anual; redução do período de férias e substituição dos exames parciais e finais por outros sistemas de avaliação; ampliação do número de disciplinas práticas ou de laboratório e ampliação do período de estágios; maior vinculação da aprendizagem com as funções da profissão e com a realidade local ou regional; constante adaptação e revisão dos programas e currículos conforme as necessidades; adoção do regime de tempo integral, regulamentação da carreira de magistério, extinção da cátedra e adoção do sistema departamental; vinculação da reforma de currículo como parte da “reforma universitária total” e desta com as demais reformas necessárias para a sociedade; e garantia de participação dos estudantes nos órgãos colegiados, nas congregações e nos grupos de trabalho da universidade.

É interessante observar que, apesar de haver concordância em vários das soluções apontadas pelos estudantes membros dos diferentes órgãos acadêmicos, também existiam divergências entre os estudantes em relação a alguns pontos debatidos. A vitaliciedade da cátedra, por exemplo, criticada na maioria dos relatórios apresentados pelos diretórios acadêmicos, era, porém, defendida pelos estudantes membros do Centro Acadêmico André da Rocha (CAAR), da Faculdade de Direito, os quais se posicionavam pela sua manutenção:

A vitaliciedade de cátedra não é simplesmente um prêmio pelo esforço despendido na preparação do concurso, não é simplesmente um estímulo ao aperfeiçoamento para aqueles que são conscientes de suas responsabilidades, mas também, e principalmente, é como sempre foi, uma das mais reais e sólidas garantias da *liberdade de cátedra*. Por tudo o que foi exposto, julgamos que deve ser mantida e prestigiada a vitaliciedade da cátedra em nossas faculdades, o que não impede que se cogitem medidas que permitam a suspensão de tal garantia para os professores que se revelem de flagrante incompetência ou cujo comportamento seja escandalosamente imoral.¹⁹⁰

Ao final do documento da FEURGS foi publicado um relatório, contendo a sistematização do conjunto das propostas apresentadas e debatidas pelas três comissões. O texto retomava, de uma forma mais sintetizada, vários aspectos apresentados pelos estudantes nos relatórios intermediários das comissões. As resoluções do Encontro foram apresentadas em sete pontos principais: a) *necessidade da reforma dos currículos* – compreendida como parte da reforma universitária, mas que, constituindo “numa modificação imediata das condições de ensino sanando as falhas mais evidentes” por ele sofrido, poderia permitir o início das modificações na universidade e da reforma universitária em si; b) *modificação no sistema de aprovação* – extinguindo o sistema de aprovação vigente, e substituindo-o por um sistema de provas elaboradas e trabalhos práticos; c) *diminuição do período de férias*

¹⁹⁰ *Idem, ibidem*, p. 116-117. Grifos no original.

escolares – diminuição condicionada à extinção dos exames tal como estavam sendo realizados, e um aproveitamento do tempo assim obtido na extensão do período efetivo de aulas, na realização de estágios em trabalhos de laboratórios e outras atividades; d) *aulas práticas e teóricas* – através da “substituição do método expositivo por um método de participação ativa do estudante”, “dando-lhe maiores oportunidades e responsabilidades, e fazendo com que ele se sinta o sujeito e não o objeto da educação”, e, igualmente, através da adoção do regime de tempo integral; e) *modificações na organização do corpo docente* – com a extinção da cátedra vitalícia, e a regulamentação da carreira do magistério, “em que o professor, depois de passar por diversas gradações, atingiria a estabilidade como professor titular, não em uma determinada cadeira”, e “dentro de um sistema departamental, onde a cadeira isolada perderia sua importância e prioridade”; f) *corpo discente* – maior assistência ao estudante, através da oferta de uma maior número bolsas de estudo (“distribuídas mediante um caráter seletivo a estudantes realmente necessitados através ou com a supervisão direta dos Centros Acadêmicos ou da FEURGS”), e também através da criação de um banco estudantil por parte da FEURGS ou da UEE ou de carteiras de créditos estudantil nas caixas econômicas que fornecessem empréstimos aos estudantes; e g) *a implantação do co-governo* – com a participação paritária de estudantes e professores nos grupos de trabalho, e uma maior participação dos estudantes nos órgãos administrativos e deliberativos, como Conselho Universitário e Congregações, com direito a voto, não devendo esta participação chegar a ser paritária.¹⁹¹

Da mesma forma que o documento elaborado pela FEURGS em 1961, após o I Seminário de Reforma da URGS, também não há registro se o documento de resoluções elaborado pelos estudantes em 1962, a partir dos debates realizados no I Encontro Universitário de Reforma de Currículo, foi encaminhado aos professores ou utilizado pela Comissão Especial encarregada de elaborar o novo estatuto da universidade adaptado de acordo com a recém aprovada Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Além da Comissão Especial encarregada do anteprojeto do novo estatuto, também existiam as congregações em cada faculdade. Essas congregações estavam encarregadas de adaptar e atualizar os regimentos dos cursos. Os novos regimentos elaborados pelas congregações seriam posteriormente encaminhados para o Conselho Universitário para apreciação e aprovação. É possível que os estudantes tenham encaminhado os documentos contendo as resoluções dos dois encontros organizados pela FEURGS, em 1961 e 1962, aos

¹⁹¹ *Idem, ibidem*, p. 147-150.

professores membros dessas congregações também. Contudo, tal fato não foi manifestado em nenhum momento no Consun ou nos relatórios e documentos encaminhados pelas congregações.

3.3. A “Greve do 1/3” na UFRGS

Em junho de 1962, enquanto os professores do Consun debatiam o anteprojeto do novo estatuto da UFRGS, adaptado conforme a Lei de Diretrizes e Bases, os alunos da UFRGS, acompanhando o movimento estudantil nacional liderado pela UNE, entraram em greve. Sua principal reivindicação era que fosse garantida a participação estudantil nos órgãos colegiados da instituição na proporção de 1/3, conforme orientava a entidade nacional.

A greve estudantil de 1962, pelo grande número de adesões de universitários de várias instituições do país, adquiriu proporções nacionais. O agravamento das tensões nas universidades ocasionada pelo movimento estudantil fez com que a questão fosse encaminhada ao Conselho de Ministros, conforme exposto no capítulo anterior desse trabalho. Tal Conselho ficaria encarregado de avaliar a questão e estabelecer uma legislação que definisse a quantidade de representantes do corpo discente nos órgãos colegiados das universidades. Este fato consistia, no entender dos professores universitários, em uma clara intervenção na autonomia das universidades, uma vez que a questão seria definida por membros externos a elas. Como forma de solucionar a questão, o então ministro da educação, Antônio de Oliveira Brito, convocou, em caráter extraordinário, uma reunião do Fórum Universitário – composto pelo ministro da educação e por reitores das universidades brasileiras –, que deveria ocorrer em 18 de junho do mesmo ano. Na ocasião, o ministro se propunha a ouvir dos reitores os encaminhamentos que estavam sendo tomados nas universidades para resolver o problema da representação estudantil.

Antes de se dirigir ao Rio de Janeiro para o Fórum Universitário, o reitor da UFRGS, professor Elyseu Paglioli, convocou uma reunião extraordinária do Conselho Universitário, para consultar a opinião e o posicionamento dos conselheiros em relação à questão. A reunião, convocada especificamente para esse objetivo, interrompia o andamento das discussões do anteprojeto do novo estatuto da universidade. Ao colocar na ordem do dia questões relativas ao corpo discente e sua representação nos órgãos colegiados, a reunião

antecipava, em algumas sessões, a apreciação dos artigos referentes a essas questões.¹⁹²

No anteprojeto apresentado pela Comissão Especial ao Consun, havia sido fixado um número de três representantes discentes no Conselho Universitário. Este número era justificado pelos professores que integravam a Comissão Especial, com tendo sido o número solicitado pela própria FEURGS antes da greve, sendo acatado posteriormente pela Comissão. Com a greve dos estudantes, no entanto, a entidade estudantil ampliou a reivindicação da representação discente para a proporção de 1/3.¹⁹³

A questão da representação estudantil gerou bastante polêmica no interior do Conselho Universitário, pois o assunto não era consenso entre seus membros. Alguns professores, como o professor Luiz Pilla e o professor José Carlos Milano da Fonseca, integrantes da Comissão Especial que elaborou o anteprojeto de estatuto, defendiam que a quantidade de três representantes no Consun, conforme sugerido originalmente pela mesma Comissão, deveria ser mantida. Essa mesma quantidade era aprovada pelo professor Pureza Duarte, da Faculdade de Odontologia de Pelotas, que defendia, porém, que a representação deveria ser dividida entre estudantes dos cursos da capital e do interior, sendo constituída pelo presidente da FEURGS, assessorado por um representante das faculdades e escolas da capital e outro das faculdades do interior. Já o professor Laudelino Teixeira de Medeiros, da Faculdade de Filosofia, declarou que considerava favorável, inicialmente, que o corpo discente tivesse apenas um representante no Conselho Universitário, mas que, em razão da posição dos demais professores do Consun, concordava em ampliar a representação discente para que fosse fixada em dois representantes no máximo, sendo um presidente da FEURGS e outro especificamente para o Conselho. O professor Demétrio Ribeiro, da Faculdade de Arquitetura, por sua vez, colocou-se favorável à ampla participação estudantil, apresentando uma proposta, apoiada por vários professores da Congregação da Faculdade de Arquitetura, conforme afirmava, segundo a qual a representação discente seria constituída, no Conselho Universitário, do presidente da FEURGS e de um representante de cada um dos estabelecimentos de ensino superior da universidade. Após amplo debate sobre a questão, ficou definido, por fim, nessa mesma sessão, que a representação discente no Consun seria fixada em três representantes, sendo posteriormente definida a representação estudantil para os demais órgãos colegiados das faculdades, como congregações, conselhos departamentais e

¹⁹² UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 286ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 17 de junho de 1962.

¹⁹³ *Idem, ibidem*, p. 5.

demais conselhos técnico-administrativos.¹⁹⁴

O tema da representação estudantil voltou a ser discutido no Consun em outra sessão ainda referente à apreciação do anteprojeto do estatuto da universidade, na ocasião da análise dos artigos relativos à representação do corpo discente nas congregações, conselhos departamentais e conselhos técnicos administrativos. Da mesma forma como a representação discente no Consun, também a quantidade de representantes estudantis nas congregações das faculdades e conselhos departamentais gerava divergências entre os professores do Conselho Universitário. Alguns professores, como o professor Hélio Machado da Rosa, da Faculdade de Ciências Econômicas, sugeriram fixar um teto de três estudantes para a representação discente nesses órgãos, por analogia com o que já havia sido decidido para a representação estudantil no Conselho Universitário. Porém, outros professores, como o professor Rubens Garcia Maciel, da Faculdade de Medicina, argumentavam que a fixação do quantum da representação estudantil dizia respeito às próprias congregações, as quais teriam liberdade de fixar como desejassem, por meio de regimento, a quantidade de representantes discentes nos seus respectivos conselhos departamentais e congregações. Uma definição do Consun constituiria apenas “uma limitação àquela liberdade”.¹⁹⁵ A polêmica gerou, mais uma vez, amplo debate entre os conselheiros que concordaram, por fim, em fixar em três o número de representantes do corpo discente com direito a voto nas congregações das faculdades e conselhos departamentais.¹⁹⁶

A definição da quantidade de representantes estudantis no Conselho Universitário e nas congregações não pôs fim, contudo, à greve estudantil. Os estudantes da UFRGS, mobilizados pela FEURGS e acompanhando a mobilização nacional liderada pela UNE, optaram por dar continuidade à greve, mesmo o assunto já tendo sido debatido e deliberado no Consun. A greve se estendeu por mais dois meses, até agosto de 1962, em várias unidades da universidade.

Em razão da paralisação, o reitor Paglioli convocou uma nova sessão extraordinária do Consun, no início de agosto, para elaborar um pronunciamento público deste órgão e debater as possíveis conseqüências da greve na universidade.¹⁹⁷ A convocação da reunião nesse período se devia a dois motivos principais: a manutenção, pelos estudantes, da greve nas

¹⁹⁴ *Idem, ibidem*, p. 6-8.

¹⁹⁵ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 304ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 18 de julho de 1962, p. 67-68.

¹⁹⁶ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 306ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 23 de julho de 1962, p. 84.

¹⁹⁷ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 307ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 3 de agosto de 1962.

universidades e as manifestações públicas de órgãos do governo, como o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação, sobre a greve.¹⁹⁸

Várias eram as críticas de alguns conselheiros do Consun em relação à greve estudantil. Para alguns professores, como o professor Rubens Maciel e o professor José Carlos da Fonseca Milano, da Faculdade de Medicina, e o professor Laudelino Teixeira de Medeiros, da Faculdade de Filosofia, a luta estudantil pela representação do corpo discente nos órgãos colegiados, na proporção de 1/3, havia se deslocado da arena puramente universitária e passava constituir em palco de luta política. Além disso, também preocupava aos conselheiros, a possibilidade de o Conselho de Ministros legislar sobre a fixação do quantum da representação discente. Para esses professores do Consun, tal fato, se ocorresse, representaria clara interferência na autonomia das universidades, autonomia que havia sido garantida pela recém aprovada LDB, como afirmou o professor Maciel:

O sentido da autonomia é de que os poderes universitários tenham o poder e a capacidade de resolver os problemas de sua área específica. Se o Congresso cometeu à Universidade, como parte de sua autonomia, o poder de regular a composição de seus organismos colegiados e, por conseguinte, a representação dos corpos docente e discente nesses órgãos colegiados, não se trata de uma obscuridade da Lei, mas, sim, do fato de que a Lei deixou de se pronunciar para que se pronunciasse aquele Órgão ao qual conferiu esse poder. (...) Assim sendo, se o Governo interferisse na questão da fixação do quantum da representação estudantil, ele estaria, indubitavelmente, ferindo a autonomia universitária, pois este problema não faz parte da área específica do Governo. (...) se firmado o precedente da intervenção do Governo na autonomia universitária, poderia ocorrer, no futuro, uma nova situação que levasse o mesmo Governo a pedir outros poderes especiais ao Congresso, a fim de interpretar novas disposições da Lei de Diretrizes e Bases, disposições essas não julgadas suficientemente claras. (...) o importante é fazer ver ao Poder Público os inconvenientes da abertura de um precedente no sentido da invasão da autonomia universitária.¹⁹⁹

Após longo debate, os conselheiros decidiram elaborar um pronunciamento público do Consun relativo à questão, no qual destacavam que a greve estudantil, “reflexo, antes de tudo, de inconformismo com a situação social vigente”, deveria ser resolvida “tão só no âmbito universitário, dentro do clima de compreensão recíproca, que caracteriza e vincula, num só objetivo, a atividade docente e discente.” Entendiam os conselheiros que somente daquela

¹⁹⁸ Dentre as manifestações públicas do governo sobre o problema estudantil, estava o Parecer nº 155, do Conselho Federal de Educação, que reiterava que cabia ao Conselho Universitário, nas universidades, e às congregações, nas faculdades e escolas, deliberar sobre a representação do corpo discente nesses órgãos, fixando nos respectivos estatutos e regimentos, o quantum da representação estudantil, que deveria, posteriormente, ser submetida à avaliação do CFE. Contudo, o CFE também recomendava sobre o tema: que a participação dos estudantes não se restringisse a um só representante no Conselho Universitário; não fosse inferior a três nas congregações; e se constituísse, no mínimo, dois estudantes nos conselhos departamentais. *Idem, ibidem*, p. 5-9.

¹⁹⁹ *Idem, ibidem*, p. 12-13.

forma poder-se-ia preservar “a autêntica autonomia universitária, conquistada arduamente alcançada, em proveito de mestres e alunos, no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases.” Afirmavam também que tais postulados eram defendidos pelo Conselho Federal de Educação, por meio de parecer encaminhado às universidades, e cujas sugestões nele contidas a universidade entendia que poderia utilizar como base “para o retorno à normalidade da vida universitária, sem interferência de outros poderes, a qual só viria em prejuízo da atual extensão do princípio de autonomia, que, acima de tudo deve ser preservada.” Afirmavam ainda, no mesmo documento, que consideravam consenso a participação ativa dos estudantes nos órgãos colegiados das universidades e faculdades, contudo o quantum dessa participação não deveria constituir-se em obstáculo para que professores e alunos chegassem a um entendimento que atendesse as peculiaridades de cada unidade universitária, sendo recomendada a diversificação de soluções para atender a especificidade dos diferentes casos. E, por fim, manifestavam “a sua plena confiança em que professores e alunos universitários de todo o Brasil, despidos de ressentimentos e intransigências,” se reencontrassem “no caminho comum de seus deveres impostergáveis para com a Nação Brasileira” e unissem seus esforços na solução dos “graves problemas” que os afligiam e na definição de “um denominador comum de progresso, desenvolvimento e bem estar do Povo Brasileiro.”²⁰⁰

O pronunciamento elaborado pelos professores do Conselho Universitário tinha o objetivo de transmitir para o restante da comunidade universitária, assim como para a sociedade local, o posicionamento oficial da UFRGS em relação à paralisação dos estudantes, movimento que já completava dois meses de interrupção das atividades universitárias e que havia ganhado proporções nacionais, em razão do protagonismo da UNE, principalmente. Contudo, no mesmo documento, também ficavam evidentes outras duas preocupações manifestadas pelos professores da UFRGS durante as discussões no Consun, acerca da questão estudantil. Primeiramente, gerava desconforto entre os professores do Conselho Universitário a possibilidade de intervenção do Conselho de Ministros ou qualquer outro órgão do governo na definição da participação estudantil nos órgãos colegiados das universidades e nas congregações das faculdades e escolas. Por isso, diversas vezes os professores reiteravam a importância do princípio de autonomia universitária, garantido pela LDB, e reiterado pelo parecer do CFE. Em segundo lugar, também intencionavam os professores, com o objetivo de solucionar a questão, retomar o diálogo com os estudantes, a

²⁰⁰ *Idem.* Conselho Universitário. **Adendo à Ata da 308ª Sessão do Conselho Universitário**: Pronunciamento do Egrégio Conselho Universitário da Universidade do Rio Grande do Sul, aprovado na 308ª Sessão do Conselho Universitário. Porto Alegre, 3 de agosto de 1962, p. 36-37.

fim de que os dois grupos chegassem a um “denominador comum”, coeficiente esse que, certamente, representaria um aumento da participação estudantil como reconheciam os próprios professores, mas que não chegaria à proporção de 1/3, conforme demandavam os estudantes. Nesse sentido, insistiam que o assunto já havia sido debatido no Consun, por ocasião da apreciação do anteprojeto de estatuto da universidade, e, conforme entendiam, não havia necessidade de revisar os artigos relativos a essa questão. O texto, portanto, dirigido ao governo, à sociedade e aos estudantes, reafirmava a importância do problema estudantil ser resolvido no âmbito da própria universidade, ao mesmo tempo em que buscava mostrar aos estudantes que o aumento na participação estudantil já havia sido concedido pelo novo estatuto, procurando, dessa forma, colocar um fim à crise universitária.

Apesar das manifestações estudantis durante a paralisação nacional, a representação do corpo discente nos órgãos colegiados da universidade foi mantida conforme havia sido deliberado pelo Consun, na ocasião da apreciação do anteprojeto do novo estatuto. Os estudantes conseguiram aumentar de um para três o número de representantes no Conselho Universitário e nas congregações das escolas e faculdades. Contudo, tal aumento devia-se mais a uma reivindicação anterior encaminhado pela FEURGS aos professores, do que ao resultado das reivindicações da greve em si.

3.4. A Comissão de Planejamento do Consun e as “Diretrizes para a Reforma”

O anteprojeto do novo estatuto da UFRGS adaptado à LDB de 1961, elaborado pela Comissão formada pelo reitor Paglioli, em janeiro de 1962, foi, portanto, encaminhado ao Conselho Universitário para apreciação em junho do mesmo ano. No ofício encaminhado pela Comissão à Reitoria, os professores Luiz Pilla, Leseigneur de Faria, Rubens Maciel e Galeno Vellinho de Lacerda, que integravam o grupo, relataram como se procederam os trabalhos da Comissão, tendo eles sido iniciados em 12 de março, realizados em 7 reuniões formais, além de outras de caráter informal, e destacaram a colaboração prestada pelo vice-reitor, professor Pery Pinto Diniz da Silva, “que por diversas vezes foi ouvido pela Comissão”. No mesmo documento, os professores da Comissão também relataram que o grupo não se limitou “a uma simples adaptação” do estatuto da UFRGS à Lei de Diretrizes e Bases, mas reconheceram também, por outro lado, “que *uma reforma substancial da estrutura universitária* exigiria estudos demorados e um amplo debate das teses fundamentais postas em foco”. Consistiria,

portanto, em “uma tarefa de largo alcance que não caberia nos limites de suas atribuições e do tempo disponível”. Por fim, destacaram que o trabalho apresentado aos membros do Consun não representava, “em todas as suas partes, o consenso unânime da Comissão”, cujos membros se reservavam “o direito de defender, em plenário, pontos de vista discordantes do texto ora apresentado”.²⁰¹

Após a aprovação pelo Conselho Universitário do anteprojeto de estatuto da UFRGS, adaptado conforme a LDB,²⁰² o documento foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação, o qual aprovou o anteprojeto, sugerindo modificações em alguns artigos.²⁰³ O novo estatuto da UFRGS entrou, finalmente, em vigor em maio de 1963, tão logo sua versão final foi aprovada e considerada adaptada à Lei de Diretrizes e Bases pelo Conselho Federal de Educação.²⁰⁴

A versão final do novo estatuto da UFRGS previa, no seu artigo 126, a criação de uma comissão permanente, composta por professores membros do Conselho Universitário, que ficaria incumbida de elaborar estudos relativos ao planejamento da expansão da universidade. O objetivo, ao instituir uma nova comissão no Consun, era dar continuidade ao projeto de expansão da universidade e retomar as negociações com a prefeitura de Porto Alegre referente à construção da “Cidade Universitária”.²⁰⁵ A Comissão de Planejamento ficaria responsável por retomar tal projeto com a prefeitura municipal, incluindo nesse âmbito o problema da localização do novo centro universitário, bem como de elaborar internamente os estudos para a expansão e estruturação da universidade. Além disso, a Comissão de Planejamento não teria prazo fixo de duração, exerceria suas atividades enquanto houvesse interesse e enquanto seus integrantes tivessem “a confiança do Conselho Universitário”, devendo iniciar suas atividades tão logo seus membros fossem escolhidos pelo Consun.²⁰⁶

Os professores escolhidos para compor a Comissão de Planejamento foram Pery Pinto Diniz da Silva – como presidente –, Luiz Pilla e Manoel Luiz Leitão. A Comissão foi instituída na universidade pela Portaria nº 845, de 3 de junho de 1963, passando a contar como órgão de assessoramento através da Portaria nº 1.484, de 16 de setembro de 1963.

²⁰¹ *Idem*. **Ata da 285ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 12 de junho de 1962, p. 5-6. Grifos ausentes no original.

²⁰² *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 306ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 23 de julho de 1962.

²⁰³ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 314ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 13 de novembro de 1962, p. 4-7.

²⁰⁴ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 318ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 31 de maio de 1963, p. 11.

²⁰⁵ *Idem, ibidem*, p. 13.

²⁰⁶ *Idem, ibidem*, p. 14-15.

O primeiro estudo elaborado pela Comissão de Planejamento, *Diretrizes sobre o tema da Reforma Universitária*, data de março de 1964. Tratava-se de um compêndio contendo um relato das primeiras atividades realizadas pela Comissão; um documento preliminar encaminhado ao Reitor com algumas diretrizes e demandas da Comissão; um documento relatando a forma como seriam realizados os estudos de planejamento da universidade pela Comissão, que deveria ser encaminhado ao Conselho Universitário para apreciação; e outros três estudos, elaborados por autores externos à universidade, relativos ao tema da reforma universitária.²⁰⁷

Na apresentação do documento *Diretrizes sobre o tema da Reforma Universitária*, os professores relatavam que a Comissão de Planejamento, desde sua instituição em junho de 1963, contava com a participação de dois grupos de trabalho e já havia realizado diversas reuniões com esses dois GTs, desenvolvendo uma “tomada de contato com todos os elementos que, no seio da universidade,” pudessem “colaborar para o êxito de sua missão.”²⁰⁸ Além disso, também manifestavam a preocupação com as demandas reivindicadas pela comunidade e com as questões que já vinham sendo debatidas por alguns professores, como o problema de expansão das matrículas e a criação de um sistema de institutos centrais:

Partindo da idéia específica de que a Universidade deve ter presente o apelo que lhe faz a comunidade – nunca, como hoje, necessitando de tecnólogos em tão maior número – mas sabendo que não poderá socorrer, sem socorrer-se, sem modificar sua atual estrutura, semelhante a que alimenta o ensino superior, que não atende mais à demanda social, a Comissão, pelo trabalho que desenvolve, sentiu igualmente outros pontos básicos do problema com o qual se depara. A questão angustiante do aumento da matrícula face à expansão demográfica e a integração do ensino das disciplinas básicas em institutos centrais, já dizem da magnitude da situação que enfrentam a comissão e seus grupos de trabalho, isso sem falar em outros temas que a simples enumeração dos primeiros vem suscitar no espírito dos responsáveis por um plano de reestruturação universitária.²⁰⁹

Para realizar tal plano de reestruturação, a Comissão destacava que considerava “importante a audiência a todos os setores, o debate aberto dos problemas, sem preconceitos de qualquer ordem”. Nesse sentido, entregavam esse primeiro relatório “à cogitação e ao estudo dos que possam prestar serviços no ideal do planejamento de uma Universidade, cujos

²⁰⁷ Os artigos eram: “Elementos da Organização Universitária”, distribuído pela Diretoria do Ensino Superior do MEC para debates no III Fórum Universitário; “Diretrizes para a reforma da Universidade do Brasil”, elaborado para a reestruturação daquela instituição; e “Princípios da Reforma Universitária”, elaborado pelo especialista norte-americano em planejamento universitário, Rudolph Atcon, para a reforma do ensino superior em Honduras. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Planejamento. **Diretrizes sobre o tema da Reforma Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da URGs, 1964.

²⁰⁸ *Idem, ibidem*, p. 3.

²⁰⁹ *Idem, ibidem*, p. 3-4.

processos mais flexíveis do ensino e da pesquisa, com o melhor aproveitamento dos seus próprios recursos humanos e materiais”, permitisse a ela – a Universidade – ficar “melhor integrada para, igualmente, integrar-se também de maneira mais perfeita ao meio ao qual” deveria servir.²¹⁰

Juntamente com o documento *Diretrizes sobre o tema da Reforma Universitária*, a Comissão também encaminhou ao Reitor um ofício com algumas demandas que consideravam importantes para o funcionamento das atividades da Comissão. Tais eram: a) publicação dos documentos principais sobre a reestruturação das Universidades Brasileiras, para conhecimento dos docentes da UFRGS; b) colocação de servidores da Universidade, à disposição da Comissão, para tarefas executivas e auxiliares; c) a cooperação, junto à Comissão, de alguns setores especializados da Universidade, especialmente, o Instituto de Administração, a seção de Estatística do Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas (IEPE), e a disciplina de Programação; e d) a aceitação como diretrizes gerais para os estudos do futuro desenvolvimento da Universidade, dos princípios de ampliação e unificação da base cultural da Universidade, mediante a “pacífica e harmônica integração de todos órgãos” que, na Universidade, se dedicam ao ensino e à pesquisa básica. Para medidas mais urgentes, a Comissão defendia duas ações: 1) a substituição do sistema centralizado e compacto da Faculdade então vigente para um sistema de Departamentos atuando como unidades homogêneas, abertas e semi-autônomas; e 2) a reunião dos Departamentos afins em Institutos Centrais.²¹¹

No documento encaminhado ao Conselho Universitário para apreciação, a Comissão de Planejamento fazia um relato do andamento do planejamento da reforma universitária no âmbito nacional, com a realização do Simpósio Nacional de Reitores, em Brasília, em julho de 1961, onde ficou acordado que, “tendo em vista a necessidade de criar instrumentos adequados ao planejamento da reforma universitária no país”, seriam constituídos alguns órgãos específicos para aquele fim – como a Comissão Nacional de Reforma Universitária, as Comissões Seccionais de Reforma Universitária, e o Fórum Universitário. A Comissão Nacional de Reforma Universitária operaria como órgão consultivo do Ministério da Educação e Cultura, e ficaria encarregada de atividades de planejamento e cooperação inter-universitária. O documento também citava o Plano Trienal de Educação, elaborado pela equipe do governo Goulart, como medidas para modificar a estrutura do ensino superior. E, por fim, apresentava o roteiro de trabalho da Comissão de Planejamento da UFRGS, o qual

²¹⁰ *Idem, ibidem*, p. 4.

²¹¹ *Idem, ibidem*, p. 5.

consistia nas etapas: 1) definição adequada da posição desse órgão e atualização das estruturas administrativas visando adaptá-las às tarefas concretas estabelecidas por um sistema de planejamento; 2) articulação direta com a reitoria, em relação de assessoramento; 3) levantamento de dados sobre a situação da universidade, nos seus vários setores de ensino e pesquisa, idem do ensino superior no Rio Grande do Sul e na Região Extremo Sul; 4) coleta de toda a documentação referente à universidade – estatutos, regimentos e convênios; 5) publicação no boletim da universidade dos principais documentos de trabalho relativos à reforma universitária, contando com a colaboração dos professores e organizações estudantis, principalmente, sobre os temas referentes à questão; 6) realização de reuniões informais com professores e diretores de Faculdades e Institutos para identificação dos principais problemas concernentes à implantação da reforma universitária.²¹²

Os outros três estudos contidos no documento *Diretrizes sobre o tema da Reforma Universitária* não haviam sido elaborados pela Comissão. Eram estudos produzidos por professores externos à universidade, que, no entanto, abordavam o tema da reforma do ensino superior, e, por isso, haviam sido selecionados pela Comissão para serem apresentados aos demais membros do Consun, para ilustrar como a reforma universitária estava sendo planejada e executada em outras instituições.

O primeiro estudo, “Elementos da Organização Universitária”, havia sido distribuído pela Diretoria do Ensino Superior do MEC, no III Fórum Universitário. O documento abordava diversas questões que estavam sendo discutidas pelos diferentes grupos interessados pela reforma universitária, como o sistema integrado de ensino e pesquisa, a matrícula por disciplinas e o sistema de créditos, a criação dos institutos centrais e departamentos, regulamentação da carreira do magistério superior.²¹³

O segundo trabalho, “Diretrizes para a reforma da Universidade do Brasil”, consistia em um estudo que havia sido realizado pelo Escritório de Planejamento da Reforma da Universidade do Brasil para a reestruturação daquela instituição. Compreendia questões como a autonomia universitária, estrutura da universidade – composta por institutos, faculdades ou escolas de graduação, conselho ou escola de pós-graduação e órgãos de extensão cultura –, corpo docente – regulamentação da forma de seleção dos professores e suas funções –, integração do ensino e pesquisa, formas de ingresso dos estudantes, criação do colégio universitário para orientação vocacional dos estudantes, assistência estudantil e representação discente, políticas educacionais relativas aos cursos de formação, à pós-graduação, à pesquisa,

²¹² *Idem, ibidem*, p. 7-10.

²¹³ *Idem, ibidem*, p. 11-18.

às criações artísticas e à comunidade.²¹⁴

O terceiro estudo, “Princípios da Reforma Universitária”, elaborado pelo especialista norte-americano Rudolph Atcon para a reforma da Universidade Nacional de Honduras, abrangia problemas comuns às realidades das universidades latino-americanas, em geral, como a relação entre o ensino nas universidades e as necessidades da comunidade, a necessidade de expansão de matrículas conforme o crescimento populacional, e a administração da educação superior por esses países. Como propostas eram apresentadas: a autonomia da universidade em relação ao Estado; a reforma estrutural da instituição, baseada em princípios de flexibilidade estrutural e diversificação docente; a criação dos departamentos; e a racionalização dos recursos materiais e humanos, mediante a integração e concentração de serviços afins em um só lugar – reunindo professores de um mesmo campo de conhecimento num só departamento e estudantes que cursam uma mesma disciplina em uma única cátedra.²¹⁵

Os três estudos apresentados na parte final do documento encaminhado pela Comissão de Planejamento ao Consun não eram totalmente convergentes entre si. Apresentavam, pelo contrário, alguns pontos de divergências nas suas propostas. É possível que o objetivo da Comissão, ao reunir esses estudos, tenha sido oferecer aos professores do Conselho Universitário diferentes propostas e soluções que estavam sendo tomadas na reestruturação de outras instituições, como forma de comparação.

Nesse primeiro relatório de trabalho da Comissão de Planejamento não havia ainda uma proposta finalizada de como deveria ser realizada a reestruturação da UFRGS. Os professores da Comissão apresentavam apenas alguns pontos que, na avaliação deles, deveria orientar os trabalhos do grupo, e os colocavam para apreciação dos demais professores do Conselho Universitário. Embora a Comissão não contasse nominalmente com a participação de um representante discente, os professores da Comissão destacavam já na primeira publicação que consideravam importante ouvir a opinião de todos os interessados na reestruturação da universidade, incluindo os estudantes. É necessário observar, no entanto, que a mera sinalização, por parte dos professores, de que a colaboração da representação estudantil era bem-vinda não garantia, contudo, a participação efetiva do corpo estudantil nos trabalhos da Comissão.

No conjunto do documento *Diretrizes sobre o tema da Reforma Universitária*, as primeiras medidas que deveriam ser tomadas para a reestruturação da universidade incluíam:

²¹⁴ *Idem, ibidem*, p. 19-29.

²¹⁵ *Idem, ibidem*, p. 31-44.

a expansão das matrículas nos cursos; a adoção do sistema de departamentos; e a integração das atividades de ensino e pesquisa, o que envolvia a modificações na regulamentação da carreira docente, adotando o regime de tempo integral. A instituição da Comissão de Planejamento talvez tenha sido a primeira iniciativa concreta dos professores da UFRGS no sentido da reforma da universidade.

Contudo, pode-se perceber que a mobilização dos professores da UFRGS em relação ao tema da reforma universitária, quando comparada à mobilização do corpo discente da universidade, era bem mais “tímida” e incipiente. Diferentemente dos estudantes, que, mobilizados pela FEURGS, e acompanhando a mobilização estudantil nacional promovida pela UNE, já organizavam seminários e encontros com o objetivo de promover o debate sobre o tema da reforma universitária entre os estudantes da UFRGS e manifestavam com clareza seus principais pontos de reivindicação; entre os professores, porém, a preocupação com a reestruturação da universidade parece ter sido manifestada mais claramente apenas após a aprovação do estatuto de 1962, adaptado à LDB de 1961, quando então é constituída, mediante estatuto, a Comissão de Planejamento da universidade, incumbida de elaborar os estudos relativos à ampliação e reestruturação da instituição. Até 1962, a maior preocupação dos professores, manifestada nas sessões do Conselho Universitário, estava relacionada com a expansão física da universidade e a construção da “Cidade Universitária”, ainda que a vinculação da expansão física da universidade com uma reforma na estrutura dos cursos e currículos tivesse sido referenciada algumas vezes pelos professores.

Quando comparadas as propostas iniciais desses dois grupos acerca da reforma da UFRGS, percebe-se que as propostas apresentadas nas resoluções dos congressos realizados pela FEURGS estavam pautadas nos princípios de democratização do acesso à universidade e de ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados das instituições, embora questões mais relacionadas aos aspectos organizacionais e estruturais das universidades também fossem abordadas. Já o primeiro estudo sobre as diretrizes que deveriam orientar a reforma da universidade, apresentado pelos professores da Comissão de Planejamento, estava mais direcionado para os aspectos estruturais, de organização e administração da instituição.

4. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR NOS ANOS INICIAIS DA DITADURA E A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

As elites devem dirigir as massas. Mas para alcançar esse objetivo é necessário que o Ministério da Educação e Cultura ponha em prática um programa de política nacional de educação e cultura, tendo em vista a valorização do homem brasileiro e o desenvolvimento nacional.

Tarso de Moraes Dutra
(Conferência pronunciada na Escola Superior de Guerra, em 18/09/67)²¹⁶

Nos capítulos anteriores, foram analisadas a situação da universidade brasileira, especificamente a situação da UFRGS, e as diferentes propostas apresentadas por estudantes e professores para uma reforma universitária, no período imediatamente anterior ao golpe de 1964. Para examinar como a política educacional adotada pelos governos autoritários impactou no processo de reestruturação da UFRGS, faz-se necessário estudar os principais aspectos das políticas para a educação superior implantadas a partir do golpe. O objetivo deste capítulo é, portanto, estudar as medidas adotadas a partir de 1964 que culminaram na reforma universitária de 1968. Na primeira seção do capítulo é apresentada uma breve descrição das primeiras mudanças aplicadas na estrutura administrativa do Estado, acarretadas pela implantação do regime ditatorial pós-1964, e as conseqüências que tais mudanças tiveram nos órgãos federais de educação, em especial na estrutura e funcionamento do Ministério da Educação e Cultura no período. Na seqüência, é abordada a influência que as orientações ideológicas e as diretrizes do bloco no poder a partir de 1964, em especial a doutrina que privilegiava a segurança interna e o desenvolvimento econômico, tiveram na área da educação. E na terceira parte do capítulo, são analisadas as políticas públicas para a área da educação, com ênfase na educação superior, bem como os aspectos que influenciaram na formulação e aplicação da reforma universitária de 1968.²¹⁷

²¹⁶ DUTRA, Tarso. **Educação**: valorização do homem e desenvolvimento nacional. Conferência pronunciada em 18/09/67, na Escola Superior de Guerra, p. 3.

²¹⁷ Para fins desta pesquisa, a política educacional adotada nos 21 anos da ditadura civil-militar não está sendo considerada como uma política homogênea e constante durante todo esse período. Da mesma forma em que havia divergências internas entre os militares a respeito das políticas governamentais, também para as questões relativas ao campo educacional não havia um consenso. Como outros campos da política

4.1. As mudanças na estrutura administrativa do Estado a partir de 1964

A consolidação da ditadura civil-militar, após o golpe de 1964, acarretou a modificação da estrutura do Estado, que teve de se adequar às diretrizes, objetivos e orientações políticas e ideológicas do novo bloco no poder. De certa forma, as bases para a implantação do Estado de segurança nacional já eram conhecidas pelo grupo militar que tomou poder em 1964. A doutrina de segurança nacional que fornecia as diretrizes e justificativas para o golpe e a instalação da ditadura, já estava sendo estudada e difundida pela Escola Superior de Guerra desde a década anterior. Contudo, a institucionalização do Estado de segurança nacional não foi imediata. Apesar de contar com uma sofisticada ideologia que justificava a tomada do poder, a coalizão civil-militar não dispunha de um “modelo pronto”, ou um “plano de governo”, para adaptação das estruturas do novo Estado. Às promessas do novo grupo de poder de “restaurar a legalidade” e “consolidar a democracia”, seguiram-se práticas repressivas que conferiam ao novo governo um caráter cada vez mais autoritário. Segundo Maria Helena Moreira Alves, a edificação do Estado de segurança nacional foi sendo consolidada em um “confronto dialético com a oposição”, o que caracterizou “um processo contínuo de reformulação de planos e normas e de expansão da abrangência do poder coercitivo”.²¹⁸

Como uma das primeiras ações do governo autoritário, foi decretado o Ato Institucional, a 9 de abril de 1964, apenas oito dias após o golpe, e que posteriormente, com a publicação dos demais atos institucionais, ficou conhecido como Ato Institucional nº 1. Este primeiro instrumento legal decretado permitia ao governo cassar mandatos, suspender os direitos políticos e afastar adversários políticos ou pessoas vinculadas ao governo deposto.

governamental no período, apesar de seguir uma orientação comum, adequada aos interesses do bloco no poder, a política educacional foi sendo formulada e aplicada, não somente para atender os objetivos do governo, mas também em relação e *reação* a aspectos conjunturais. Ao todo, entre 1964 e 1985, 10 pessoas ocuparam a pasta da Educação e Cultura – Flávio Suplicy de Lacerda, Pedro Aleixo, Raymundo Moniz de Aragão, Tarso de Moraes Dutra, Jarbas Passarinho, Euro Brandão, Eduardo Portella, Rubem Carlos Ludwig e Esther de Figueiredo Ferraz. Desse grupo, apenas duas pessoas vieram diretamente da carreira militar (Jarbas Passarinho e Ney Braga). As demais eram civis e, em sua maioria, advindas do meio universitário ou do ambiente político. Contudo, é bem provável que a nomeação desses civis para a pasta da Educação e Cultura tivesse como requisito a concordância com os princípios e objetivos defendidos pelo governo.

²¹⁸ ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 52-53. A autora demonstra em sua pesquisa que a institucionalização e permanência do Estado de Segurança Nacional no Brasil foi construída em processo dinâmico de interação com as formas e estruturas dos movimentos de oposição gerados na sociedade civil. Tanto as estruturas do Estado quando as formas de oposição operaram em permanente transformação e desenvolveram-se, em grande parte, em reação ao grupo opositor. Foi essa relação dialética entre Estado e forças de oposição que deram a tônica do Estado de segurança nacional no país. Para fins desta pesquisa, considera-se que também as medidas e práticas adotadas para o campo educacional, durante a ditadura, operaram dentro dessa sistemática, em relação constante com as forças opositoras.

Concomitantemente à decretação do primeiro ato institucional, o governo autoritário adotou outras três medidas que, na avaliação de Maria Helena Moreira Alves, se constituíram nos principais fatores de estruturação do Estado de Segurança Nacional, no seu primeiro ano: as reformas administrativas do primeiro Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), as diretrizes do controle salarial, e a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI).²¹⁹

Como uma das primeiras medidas da reforma administrativa, o governo Castello Branco criou o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, o qual tinha como atribuições coordenar e aplicar o modelo econômico, facilitando o investimento estrangeiro e aumentando a taxa de acumulação de capital. A primeira equipe econômica do governo militar era formada pelos ministros da Fazenda, Octávio Gouvea de Bulhões, e do Planejamento, Roberto Campos. A partir da criação desse Ministério foi formulado o primeiro PAEG (1964-1966), que tinha três estratégias iniciais com o objetivo de combater a inflação: a imposição de uma severa política de crédito ao setor privado; a redução do déficit governamental; e uma política de controle salarial. De acordo com a autora, “as diretrizes da equipe Bulhões-Campos associavam um enérgico programa de estabilização de estrita observância monetarista a uma série de decisões destinadas a estimular o investimento estrangeiro”.²²⁰ Dentre as medidas adotadas para facilitar a entrada de capitais estrangeiros, estava a revogação da polêmica Lei de Remessa de Lucros (Lei nº 4.131), aprovada pelo Congresso Nacional em 1962, e assinada pelo presidente João Goulart em janeiro de 1964.²²¹

Associada a essa primeira iniciativa, as diretrizes de controle salarial também tinham o objetivo de estabelecer as condições necessárias para atrair os investimentos estrangeiros. Além disso, possibilitavam o controle das greves e regulamentavam os reajustes salariais, como forma de que fosse implantada uma política global de controle de salários. Com essa finalidade foi promulgada a Lei de Greve (Lei nº 4.330, de 1º de junho de 1964), a qual definia as condições em que as greves seriam consideradas legais. Ficavam proibidas as greves de funcionários públicos federais, estaduais e municipais e de empresas estatais. Da mesma forma, também eram proibidas as greves de trabalhadores em serviços “essenciais”, as

²¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 71.

²²⁰ ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 74-75.

²²¹ A Lei de Remessa de Lucros, assinada por Goulart em janeiro de 1964, havia provocado bastante insatisfação entre a parcela da burguesia associada ao capital internacional e igualmente entre os investidores estrangeiros, uma vez que estabelecia que parte dos lucros deveria ser reinvestida no país. A Lei nº 4.390, de 29 de agosto de 1964, imposta ao Congresso Nacional pelo governo Castello Branco, modificava a regulamentação da remessa de lucros, *royalties* e pagamentos por assistência técnica. Pela nova lei, não havia limites fixados à percentagem de capital registrado que poderia ser remetida como lucro, nem se estabeleciam limites para a repatriação de capital. Os impostos sobre lucros das empresas foram reduzidos de 30% para 15% e os lucros reinvestidos passaram a ser legalmente tratados como capital original. ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 76.

de “solidariedade” e as consideradas “de natureza política, social ou religiosa”, muito embora coubesse ao próprio governo a definição do que constituiria uma “greve política”. Às demais áreas, as greves por “melhores condições de trabalho ou salários” eram permitidas, porém submetidas a condições que as tornavam virtualmente impossíveis, em parte, devido às exigências burocráticas que os sindicatos deveriam cumprir para a legalização das mesmas.²²²

Em paralelo à Lei de Greve, o governo Castello Branco adotou uma política de arrocho salarial, inaugurada com a Circular nº 10 do Ministério da Fazenda (de 19 de junho de 1964), que fixava a fórmula a ser utilizada no cálculo dos níveis salariais. Por este ato, os salários seriam reajustados anualmente obedecendo a três critérios: o salário médio real dos trabalhadores nos 24 meses anteriores ao aumento; a antecipação inflacionária estimada para os 12 meses seguintes ao aumento; e a estimativa do aumento anual de produtividade.²²³

Essa política de controle salarial vinha a completar a política de desenvolvimento planejada pela equipe econômica do governo Castello Branco e, ainda conforme Maria Helena Moreira Alves, destinava-se “a remover obstáculos e a prover as bases iniciais para o processo de desenvolvimento pretendido pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento”. Os principais objetivos desta política econômica eram, para a autora, “a atração de capitais multinacionais e o estabelecimento de uma política de controle salarial que maximizasse a exploração e com isso os lucros”.²²⁴

Além das medidas de caráter econômico, a criação de um Serviço Nacional de Informações (SNI), ainda em 1964, e a formação de um aparato repressivo, nos meses seguintes, compreendem o terceiro aspecto que caracterizou a implantação da ditadura de segurança nacional. A efetiva organização de uma rede de informações complementava as medidas de controle político e social, consideradas necessárias para garantir a “segurança interna” do Estado e a estabilidade do governo.²²⁵

Criado em junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI) funcionava como um órgão de assessoramento do Executivo, subordinado ao Conselho de Segurança Nacional (CSN) e que assessorava diretamente o Presidente da República. Além dos órgãos de chefia (o próprio chefe do SNI – que tinha *status* de ministro de Estado –, seu Gabinete e uma Seção de Comunicações), o Serviço Nacional de Informações era constituído ainda por uma

²²² ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 76-77.

²²³ Essas normas eram válidas para todos os funcionários públicos federais, estaduais e municipais, funcionários de empresas estatais e de controle acionário do Estado. Segundo Alves, durante este período a política salarial teria “reiteradamente subestimado o resíduo inflacionário e os aumentos de produtividade, fazendo cair consideravelmente, em termos reais, os níveis de salário”. ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 78.

²²⁴ *Idem, ibidem*, p. 78-79.

²²⁵ *Idem, ibidem*, p. 79.

Secretaria Administrativa, uma Inspeção Geral de Finanças, uma Agência Central e agências regionais. Ao SNI competia “superintender e coordenar as atividades de informações em todo o território nacional”. Os órgãos de informações vinculados ao Serviço Nacional de Informações espalhavam-se nos diversos níveis e áreas da administração pública, conferindo ao SNI ingerência em diversos assuntos.²²⁶ Tratava-se do cerne de uma complexa rede de órgãos que operava nos diversos níveis e esferas do aparelho governamental e que compunham a “comunidade de informações”,²²⁷ vindo a constituir, dentro de aproximadamente cinco anos, o Sistema Nacional de Informações (SISNI), criado oficialmente em 1970.²²⁸

Em tese, os órgãos de informações dos ministérios civis, bem como os demais órgãos a ele vinculados, ficavam responsáveis apenas pela produção e circulação das informações, não se constituindo em “órgãos de segurança por excelência”. Contudo, segundo Carlos Fico, é provável que tais órgãos também tenham se envolvido em “operações de segurança”, o que correspondia a operações repressivas, que incluíam prisões e interrogatórios. Os órgãos de segurança e informações dos ministérios militares, porém, em especial seus respectivos centros de informações (CENIMAR, CISA e CIE), vinculados aos ministérios correspondentes, eram caracterizados como “órgãos mistos”, podendo executar operações de “informações” e de “segurança”.²²⁹

Nos ministérios civis, portanto, a implantação da ditadura de segurança nacional, a partir do golpe de 31 de março, implicou a instituição de órgãos de informações, que operavam dentro de um complexo e articulado sistema criado pelo governo ditatorial a partir

²²⁶ FICO, Carlos. **Como eles agiam**: os subterrâneos da ditadura militar – espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 81-82.

²²⁷ A “comunidade de informações” era uma extensa rede de diversos órgãos interligados, constituída pelo Serviço Nacional de Informações (SNI); pelas Divisões de Segurança e Informações (DSI), dentro de cada ministério civil; pelas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), às vezes também chamadas de Assessorias Especial de Segurança e Informações (AESI), no interior de órgãos de administração pública, como as autarquias, fundações e empresas estatais; pelos serviços secretos das três armas (o E-2, do Exército, o M-2, da Marinha, e o A-2, da Aeronáutica), pelas segundas seções e pelos respectivos centros de informações de cada ministério militar (o Centro de Informações do Exército – CIE, o Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica – CISA, e o Centro de Informações da Marinha – CENIMAR); pelos serviços secretos da Polícia Federal e da Polícia Militar (P-2); pelos Departamentos de Ordem Política e Social (DEOPS) e pelos Centro de Operações e Defesa Interna-Destacamento de Operações Internas (CODI-DOI). LAGÔA, Ana. **SNI: como nasceu, como funciona**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 35.

²²⁸ O Sistema Nacional de Informações (SISNI), criado em 1970, era integrado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), o qual correspondia ao seu órgão central, pelo Subsistema de Informações Estratégicas Militares (SUSIEM), pelos sistemas setoriais de informações dos ministérios civis e militares descritos acima e por outros órgãos setoriais. O SISNI ficava responsável por “assegurar o perfeito funcionamento do sistema, determinando a execução de atividades de informações, normatizando, supervisionando e fiscalizando todos os órgãos participantes, a fim de que um fluxo constante de informações mantivesse o governo informado de tudo”. FICO, Carlos. *op. cit.*, p. 80-81.

²²⁹ *Idem, ibidem*, p. 81; 92-93.

de 1964. Na pasta da Educação e Cultura, foram criados a Divisão de Segurança e Informações deste Ministério (DSI-MEC), e, nas instituições de ensino e demais autarquias, as Assessorias de Segurança e Informações (ASI).²³⁰ Dessa forma, em 1967, após a criação desses órgãos de segurança e informações, a estrutura do Ministério da Educação e Cultura ficou assim configurada: como órgãos normativos, o Conselho Federal de Educação e o Conselho Federal de Cultura; como órgãos de assistência imediata, o Gabinete, a Consultoria Jurídica e a Divisão de Segurança e Informação; e como órgãos centrais de planejamento, coordenação e controle financeiro, a Secretaria-Geral e a Inspeção-Geral de Finanças.²³¹

A DSI-MEC ficava encarregada de levantar, produzir e fazer circular informações relativas às atividades no meio estudantil e docente, nas instituições educacionais, em todos os níveis de ensino e esferas do Estado. Depois de analisadas, as informações produzidas pela DSI poderiam servir de instrumento para a elaboração de planos de “prevenção” e “contra-ofensiva” frente à oposição ao governo oferecida por tais grupos.²³² Além disso, também era responsabilidade da DSI-MEC a investigação do perfil ideológico das pessoas designadas para cargos nas instituições públicas administradas pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como da elaboração de pareceres sobre as listas tríplexes e sêxtuplas de docentes sugeridos para cargos de direção das unidades universitárias²³³ e para cargo de reitor das universidades públicas.²³⁴ Em geral, os boletins produzidos pela DSI-MEC sobre pessoal a ser contratado pelo Ministério da Educação, traziam a lista dos nomes que seriam contratados e o parecer da Divisão. No caso de parecer positivo, a Divisão comunicava “nada constar nesta DSI com referência às pessoas relacionadas”. No caso de parecer negativo, o informe comunicava “não ser conveniente o aproveitamento das pessoas relacionadas para os cargos indicados”.²³⁵

²³⁰ Segundo Fico, em algumas autarquias e empresas públicas consideradas de muita importância pelo governo, chegou-se a criar uma “divisão” no lugar de uma ASI. O autor cita o exemplo da UFRJ, onde funcionários do gabinete do reitor encaminhavam correspondências direcionadas ao “Diretor da DSI/UFRJ”. Cf. FICO, Carlos. *op. cit.*, p. 84.

²³¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Relatório de 1967**. Apresentado pelo Ministro Tarso Dutra ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República. Brasília: Serviço de Documentação, 1967. p. 7.

²³² A documentação coletada no Acervo Particular Tarso Dutra, sob custódia do Acervo da Luta Contra a Ditadura/Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, utilizada neste trabalho, será citada entre colchetes da seguinte forma: ATD indica o acervo (Acervo Tarso Dutra); Cx indica Caixa, seguido do número de identificação da mesma (ex.: Cx71 = Caixa 71); Doc indica o conteúdo da caixa e o ano de produção dos mesmos (ex.: Doc-1967 = Documentos ano 1967; e Doc-Sig-1967 = Documentos Sigilosos ano 1967).

²³³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Of. Conf. nº 698/SI/DSIEC/69**. Brasília, 25 de junho de 1969. [ATD-Cx5-Doc-Sig-1969]

²³⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Of. Conf. nº 540/DSI/SI/MEC/68**. Brasília, 16 de julho de 1968. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968]

²³⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Of. Conf. nº 464/DSI/SI/MEC/68**. Brasília, 04 de julho de 1968. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968]

As informações produzidas pelos funcionários da DSI-MEC eram encaminhadas ao ministro da pasta, em diversas formas, dependendo do conteúdo e do objetivo da informação, podendo ser: ofícios, apresentando dados e pareceres sobre os eventos ou os indivíduos investigados; boletins periódicos, contendo um resumo das atividades em diversos locais ou instituições de ensino em um mesmo intervalo de tempo; ou dossiês, contendo anexados cópias de materiais apreendidos pelos órgãos de segurança e informações.

No caso das informações relativas às pessoas, podiam ser apresentadas na forma de ofício, podendo conter a ficha da pessoa, na forma de informes sobre sua atuação em determinado estabelecimento,²³⁶ ou ainda na forma de fichas conceitos, produzidas pelo SNI.²³⁷ Para os eventos, eram levantadas as informações concernentes aos fatos, como, por exemplo, o Informe nº 41 da DSI-MEC. Datado de 24 de junho de 1968, o documento apresentava informações sobre a atuação do movimento estudantil no Distrito Federal, cuja “agitação” era atribuída a estudantes vinculados à Ação Popular (AP). Acompanhavam o informe dois anexos: um comunicado do reitor da UnB aos estudantes e um nota dos estudantes da Federação dos Estudantes Universitários de Brasília (FEUB) ao reitor em resposta ao comunicado.²³⁸

Os boletins periódicos produzidos pela DSI-MEC nem sempre ficavam restritos às atividades dos professores e estudantes brasileiros. Também podiam trazer informações sobre atividades dos movimentos estudantis no exterior. O boletim informativo BI-nº 167, por exemplo, de setembro de 1968, informava sobre as “agitações” estudantis na França e na Itália, e na iniciativa do governo italiano de “seguir o exemplo da França e aprovar um programa provisório de reforma universitária, com o qual espera terminar com a agitação estudantil. A reforma prevê a participação de estudantes na direção da Universidade e a mais completa autonomia das Faculdades”. O mesmo informe relatava a ocorrência, em Buenos Aires e outras cidades argentinas, de “violentos choques” entre policiais e estudantes que protestavam contra a morte de um colega, baleado pela polícia de Córdoba.²³⁹

Os dossiês representavam uma outra forma de acompanhamento das atividades dos grupos alvos pelas forças de segurança e informação. Tratava-se de informes que continham

²³⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Informe nº 175/DSI/SRDI/MEC/68**. Brasília, 15 de abril de 1968. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968]

²³⁷ BRASIL. Serviço Nacional de Informações. **Ficha conceito nº 25/68**. Brasília, 21 de fevereiro de 1968. [ATD-Cx77-Doc-1968]

²³⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Informe nº 41/DSI/MEC/68**. Brasília, 24 de junho de 1968. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968].

²³⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Boletim informativo nº 167 – de 0400 hs de 13 de set a 0400 hs de 15 de set de 1968**. Brasília, setembro de 1968. [ATD-Cx78-Doc-1968]

anexados documentos produzidos por entidades estudantis ou grupos de estudantes, apreendidos pelos agentes da comunidade de informações. É o caso, por exemplo, do documento “I Seminário de problemas estudantis e realidade brasileira”, com data de 1968, produzido por estudantes da Universidade Federal de Sergipe, contendo as resoluções daquele encontro;²⁴⁰ e da tese elaborada pelos estudantes do DCE-Livre da UFRGS, a qual seria apresentada no 30º Congresso da UNE, em Ibiúna/SP, em outubro de 1968.²⁴¹ Ambos, depois de apreendidos pelos órgãos de segurança e informações, foram encaminhados como cópia ao ministro da Educação.

Outros dois órgãos de segurança e informação, criados a partir de 1969, atuavam em colaboração direta com a DSI-MEC: as já citadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), também conhecidas como Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI), e a Comissão de Investigação Sumária do MEC (CISMEC). As ASI, ou AESI, estavam presentes nas autarquias, fundações e demais instituições de administração públicas dos ministérios civis. No Ministério da Educação e Cultura, essas Assessorias funcionavam nas instituições de ensino, em especial nas universidades públicas. Operavam em colaboração com os demais órgãos de segurança e informações, produzindo e encaminhando dados sobre as atividades dos indivíduos no interior dos estabelecimentos nos quais atuavam.

A CISMEC atuava no próprio Ministério e ficava encarregada da “busca e fornecimento de dados, informações e sugestões” que seriam submetidos à consideração do ministro da Educação para “os efeitos legais previstos nos instrumentos vigentes e relacionados à matéria”.²⁴² As fichas elaboradas pela Comissão reuniam informações de pessoas investigadas pelos diversos órgãos de informação que integravam o SISNI, como o DOPS, e suas agências regionais a SOPS, o próprio SNI, os centros de informações dos ministérios militares (CIE, CENIMAR, CISA), e a própria DSI-MEC.

Nem todas as informações que circulavam no MEC, portanto, eram produzidas pelos órgãos de informações desse ministério. Muitos dos dados coletados por órgãos de informação de outros ministérios, como os dos ministérios militares (CIE, CENIMAR, CISA), mas que estivessem relacionadas ao Ministério da Educação, eram encaminhados diretamente a esse último. A circulação e intercâmbio de dados produzidos por diferentes órgãos de segurança e informação que integravam a “comunidade de informações” consistiam

²⁴⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Diretórios Acadêmicos. **1º Seminário Problemas Estudantis e Realidade Brasileira**. Aracaju, maio/jun. 1968. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968].

²⁴¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. DCE-Livre. **Como lutar**: tese do DCE-Livre da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1968. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968].

²⁴² BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Investigação Sumária. **Of. 04/69 – Exposição de motivos**. Brasília, 30 de janeiro de 1969, p. 1. [ATD-Cx3-Doc-Sig-1969]

em práticas comuns durante a ditadura. Segundo Fico, “as informações serviam para manter os diversos órgãos integrantes da comunidade em constante comunicação, numa atividade que tinha muito de autoconvencimento por retroalimentação”.²⁴³

Inserido na estrutura administrativa do Estado, o Ministério da Educação sofreu, portanto, as alterações da conjuntura pós-1964. As modificações aplicadas na esfera estatal diziam respeito não apenas a criação de novos órgãos, como os órgãos de segurança e informação, mas também a adoção de novas práticas condizentes com as orientações ideológicas do novo bloco no poder.

4.2. A educação a serviço do desenvolvimento ou a que(m) deveria servir a educação

No campo teórico e ideológico, a doutrina de segurança nacional, que orientava e justificava as ações e práticas da coalizão civil-militar no poder, passou a influenciar também a política educacional adotada durante a ditadura. Por um lado, para que o almejado desenvolvimento econômico fosse efetivado, tornava-se necessário a adoção de medidas adaptadas às principais demandas da economia nacional. Tais demandas compreendiam não apenas o suprimento de matérias-primas, tecnologia e uma adequada infra-estrutura que possibilitassem o crescimento industrial e empresarial, como igualmente, a formação de uma força de trabalho especializada para as áreas de maior carência de técnicos e profissionais especializados. Para isso, era necessário o investimento em áreas específicas do campo educacional que viabilizassem o suprimento dessas carências.

Por outro lado, o “desenvolvimento com segurança”²⁴⁴ – ou o aprofundamento do desenvolvimento capitalista com base na aliança entre os capitais do Estado, estrangeiros e locais –, requeriam a adoção de “um ambiente favorável” que permitisse a implantação do modelo econômico defendido pelo bloco no poder. Para garantir a entrada de investimentos estrangeiros era necessário que o Estado operasse na manutenção da “ordem”, afastando qualquer força que pudesse representar ameaça para este fim. Integravam esse grupo quaisquer tipos de oposição ou resistência à implantação desse modelo econômico, podendo ser estudantes e professores, além de trabalhadores urbanos e rurais, políticos, artistas e intelectuais. A educação, dessa forma, passava a fazer parte também de uma das áreas

²⁴³ FICO, Carlos. *op. cit.*, p. 99-100.

²⁴⁴ ALVES, Maria Helena Moreira, *op. cit.*, p. 51.

consideradas chave pelo governo, a qual requeria análises conjunturais periódicas e que pudessem determinar políticas apropriadas como forma de neutralizar uma oposição em potencial.

4.2.1. Educação e desenvolvimento econômico

Inserida no aparato ideológico da doutrina de segurança nacional, a educação adquiria, portanto, duas funções fundamentais. A primeira dessas funções a ela atribuída era a educação como *fator de desenvolvimento econômico*. A promoção do desenvolvimento era um dos objetivos definidos pelo bloco no poder. Fazia parte da aspiração de transformar o país em uma potência regional. No entanto, para que o crescimento econômico fosse efetivado seria necessário eliminar todos os obstáculos e concentrar esforços nas áreas consideradas prioritárias para a concretização desse objetivo. Uma dessas áreas consideradas prioritárias pelo o governo era a preparação da força de trabalho. A carência de mão-de-obra especializada e o pouco investimento em educação passaram a ser considerados como uma das causas do subdesenvolvimento do país. Essa compreensão do problema do subdesenvolvimento não era específica dos tecnocratas da ditadura, mas consistia em um dos princípios da *teoria do capital humano*, teoria amplamente difundida na década de 1960 e adotada por vários integrantes do bloco no poder. O investimento em mão-de-obra, segundo tal teoria, acarretaria em um aumento de produtividade, que teria como conseqüência o almejado crescimento econômico. Nesse sentido, a formação técnica e aperfeiçoamento da força de trabalho passavam a adquirir importância proporcional a outras medidas adotadas para a reprodução e ampliação do capital, como aquisição de máquinas e investimento em infra-estrutura.

Compartilhada por vários integrantes do governo, os princípios da teoria do capital humano passaram a ser defendidos e a figurar nas declarações oficiais. Dessa forma, a formação e o treinamento da mão-de-obra, por vezes traduzidos pelo eufemismo de “valorização do homem”, aparecem inúmeras vezes como um dos objetivos da política educacional do governo, repetidos pelos generais-presidentes, ministros da Educação e Cultura, e demais integrantes do bloco no poder. Concordando com tais princípios, Tarso Dutra, por exemplo, que ocupou a pasta da Educação e Cultura durante o governo Costa e Silva, em discurso na Escola Superior de Guerra, em setembro de 1967, afirmou:

Para acelerar o processo do desenvolvimento é preciso, antes de mais nada, valorizar o homem, em todos os aspectos materiais e espirituais, mas, sobretudo, através dos valores morais. E o melhor meio de valorizar o homem é a educação. (...) Em suma, *o investimento mais importante que qualquer país pode fazer, seja qual for o seu estágio de desenvolvimento econômico, é o potencial humano, isto é, na educação e no treinamento de sua população*, através de organizações que criem incentivos e tornem possível ao indivíduo a realização de suas aspirações. (...) *Sem educação não há desenvolvimento. Mas não basta qualquer espécie de educação. A educação para o desenvolvimento deve ser uma educação adaptada às exigências desenvolvimentistas*, com a preparação técnica e profissional intensiva e formação de técnicos especializados. No Brasil, o desenvolvimento econômico e a industrialização atuais estão exigindo que a nossa educação se afaste o mais cedo possível das práticas e métodos tradicionais.²⁴⁵

Nota-se que, conforme defendia o ex-ministro, não era qualquer tipo de educação que interessava ao governo, mas sim uma educação orientada pelos princípios e exigências desenvolvimentistas. A educação existente até então era considerada uma educação *obsoleta, desatualizada*, inadequada aos processos de industrialização e desenvolvimento econômico que a coalizão civil-militar no poder estava tentando implantar. Interessava uma educação moderna, atualizada, voltada para o treinamento e a preparação técnica de profissionais especializados. O apelo feito pelos membros do governo, e que, certamente, condiziam com os interesses da burguesia empresarial e industrial, era para que fossem abandonados os métodos e as práticas e, portanto, os princípios que orientavam a educação anterior ao golpe de 1964. Pode-se inferir, pela declaração de Tarso Dutra, que os integrantes do bloco no poder buscavam uma educação pragmática, técnica, objetiva e, de preferência, *neutra e apolítica*, desvinculada dos “desvios ideológicos” que, possivelmente, orientavam educadores atuantes no governo deposto.

Concordando com esse princípio que associava a educação ao processo de desenvolvimento econômico, Costa e Silva, na primeira reunião ministerial da qual participou como Chefe do Executivo, em março de 1967, anunciou quais seriam as prioridades, para o seu governo, no campo educacional:

Não se esquecerá o Governo de que *não existe desenvolvimento sem tecnologia, nem tecnologia sem ciência, nem ciência sem educação*. Vale dizer: em última análise, *o processo de desenvolvimento é um processo educacional*. (...) Fiel a esse pensamento, a administração multiplicará as oportunidades de educação para todos e para isso desfechará ampla e vigorosa campanha destinada a erradicar o analfabetismo; a melhorar o nível de ensino em todos os graus; a aumentar o número de escolas industriais e de escolas agrícolas; a utilizar integralmente a capacidade ociosa, quer material, quer didática, das escolas superiores; a ampliar-lhes, quando necessário, as instalações e o número de docentes; a adotar novos processos de

²⁴⁵ DUTRA, Tarso de Moraes. *op. cit.*, p. 3-4. Grifos ausentes no original. [ATD-Cx69-Doc-1967]

avaliação da capacidade dos candidatos à matrícula nessas instituições, para que o País passe a contar com o número de especialistas de nível superior de que necessita; a criar, anexos às Universidades, cursos em que, após consultas ao mercado de trabalho, se preparem técnicos de grau intercalar entre o nível médio e o superior; a promover a preparação e o aperfeiçoamento de professores primários e de professores de escolas normais em grandes centros regionais.²⁴⁶

Nem todas as áreas da educação, contudo, eram consideradas prioritárias para a promoção do desenvolvimento. O investimento em educação deveria ser realizado “em bases seletivas”, conforme aspectos conjunturais e, principalmente, dando preferência àquelas áreas associadas pelo governo diretamente “ao desenvolvimento”, às vezes traduzido retoricamente como “bem-estar do povo”. Nesse mesmo sentido, por ocasião da abertura dos trabalhos na casa legislativa, em março de 1966, Castello Branco afirmou aos congressistas:

Firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, o Governo não tem poupado esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os graus. (...) Atenção especial tem merecido o ensino superior, que fôra altamente prejudicado pela demagógica interferência, nas Universidade, de agitadores dedicados ao envolvimento de alunos, e até de professores, num clima de agitação política. Mas além de buscar restabelecer um ambiente de tranqüilidade, indispensável ao ensino, voltou-se o Governo para uma programação da expansão do ensino superior, *em bases seletivas*, ajustadas às características de nossa conjuntura. O que implicou em *ampliar, preferentemente, as áreas ligadas ao desenvolvimento e ao bem-estar do povo*, tais como as de engenharia, química, medicina, odontologia, farmácia, enfermagem, agronomia.²⁴⁷

Esse princípio de investimento em educação, porém, por meio de “bases seletivas”, com a finalidade de “ampliar, preferentemente, as áreas ligadas ao desenvolvimento econômico”, orientou a elaboração de vários programas, planos e políticas adotadas pelo governo civil-militar. Tal princípio aparece de forma explícita no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, elaborado pela equipe do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, e publicado, em versão preliminar, em março de 1967.²⁴⁸

²⁴⁶ COSTA E SILVA, Arthur. O primeiro dever. Discurso proferido por ocasião da primeira reunião ministerial, no Palácio do Planalto, em 16 de março de 1967. In: BRASIL. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. Tomo II, p. 185. Grifos ausentes no original.

²⁴⁷ Na seqüência do seu discurso, Castello Branco apresentou os recursos despendidos pelo seu governo nos cursos citados: para o ensino de engenharia seriam destinados 2,1 bilhões de cruzeiros, ampliando as matrículas para 20.000 vagas em todo o país; para o curso de química, seriam empregados 515 milhões de cruzeiros; no campo da medicina, haviam sido gastos, em 1965, 2,8 bilhões de cruzeiros para expansão e melhoria dos padrões de ensino; enquanto para os cursos de odontologia, haviam sido despendidos um total de 730 milhões de cruzeiros. Cf. CASTELLO BRANCO, Humberto. In: BRASIL. Presidência da República. **Mensagens presidenciais: 1964-1979**. Brasília: Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação, 1979. p. 59-60. Grifos ausentes no original.

²⁴⁸ BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. Tomo III – Desenvolvimento Social, Educação e Mão de Obra. Brasília, março 1967. (versão preliminar).

Dividido em sete volumes, o plano apresentava as diretrizes que deveriam orientar as ações e programas do governo para diversas áreas. O tomo III desse conjunto consistia em um estudo específico sobre educação e formação de mão-de-obra. Alinhado às doutrinas que orientavam o governo, o programa educacional apresentado no documento estava diretamente vinculado ao programa econômico. O texto indicava a previsão de demanda de trabalhadores para os dez anos seguintes e estabelecia metas educacionais para atender às necessidades do mercado de trabalho e da economia nacional.

O tomo III do Plano Decenal, relativo à formação de mão-de-obra, estava dividido em seis partes: formação de mão-de-obra industrial; formação de mão-de-obra rural; formação e treinamento do magistério primário; plano para os ramos do ensino superior relativos à formação de profissionais em ciências médicas; captação e perda de recursos humanos para o exterior; e ação federal no setor educacional. Além disso, o documento também incluía um orçamento para o Programa Plurianual da Educação e ainda três anexos – orçamentos e informações complementares sobre o plano de mão-de-obra industrial; orçamento do plano de formação de mão-de-obra para a agropecuária; e projeções da tendência do ensino normal colegial no Brasil.

O Plano Decenal empregava o princípio do planejamento educacional mediante as demandas do mercado de trabalho. O documento continha uma breve análise da situação de cada um dos níveis de ensino (industrial, agrícola, magistério primário e superior), comparado às estimativas de previsão de mão-de-obra para cada uma das áreas, além de apresentar, também estudos sobre as áreas do ensino superior consideradas prioritárias pelo governo, como as engenharias, administração, agronomia, veterinária e enfermagem:

A necessidade de desenvolver e consolidar o capital humano nacional exigirá do País enorme esforço no campo da educação formal. Esse esforço será sobretudo expressivo no caso do ensino médio colegial, industrial e agrícola – que forma técnicos de nível médio – do ensino superior de graduação – nos ramos de engenharia, administração, agronomia, veterinária e enfermagem – e do ensino superior pós-graduado – em especialidades diversas, tanto na formação de professores para algumas das escolas superior, como de pesquisadores para as Universidades, Institutos não universitários e indústrias privadas.²⁴⁹

Alguns meses após a publicação do Programa Estratégico de Desenvolvimento pelo governo federal, a equipe do Ministério da Educação e Cultura sistematizou as diretrizes que serviriam para orientar os programas dessa pasta. O documento do MEC, amparado na filosofia do Programa Estratégico, tinha como objetivo final “proporcionar um mínimo de

²⁴⁹ *Idem, ibidem*, p. 107.

escolarização obrigatória a todos os brasileiros e incentivos que estimulem o acesso aos níveis mais elevados do ensino, num programa nacional de promoção social que *ajuste o sistema educativo às demandas do mercado de trabalho*, sob a coordenação e orientação geral do Governo da República”.²⁵⁰

Da mesma forma, dentre as diretrizes básicas apontadas no documento do MEC estavam: reforma e modernização da estrutura e da execução dos serviços administrativos do setor; unificação, implantação e expansão dos serviços de administração educacional na Capital Federal; programa de alfabetização funcional e de educação de base, que seria desenvolvido na faixa etária de 14 a 30 anos, principalmente, nos centros urbanos; sistema de financiamento das atividades educacionais em cursos de graduação e pós-graduação; e “expansão dos programas especiais de preparação de pessoal técnico para as atividades agrícolas, comerciais e industriais, *visando atender às imediatas necessidades do desenvolvimento econômico*”.²⁵¹

O documento apresentava ainda diretrizes específicas para cada nível de ensino. Para a educação superior, vários pontos eram apontados como prioridades nos programas governamentais. Dentre as prioridades, estavam: a reforma do ensino universitário, “para sua eficiência e modernização, revisão curricular, flexibilidade administrativa e convivência universitária”; a ampliação das matrículas do ensino superior, “especialmente nas formações profissionais consideradas prioritárias, pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento nacional”; a “integração da universidade na comunidade regional e nacional”; a revisão dos currículos de preparação profissional; a intensificação da pós-graduação, “a fim de formar o pessoal docente e proporcionar recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento”; programa de bolsas de estudos e auxílios para a pós-graduação; desenvolvimento de atividades de pesquisa e integração da Universidade no meio, “com adaptação dos currículos às características regionais”; assistência ao estudante; reformulação do sistema de seleção de alunos; “aproveitamento integral da capacidade física das instituições de ensino com a utilização de todos os horários válidos”; e “expansão dos cursos de graduação superior nas regiões subdesenvolvidas do país, como fator de progresso, integração social, econômica e cultural das comunidades”.²⁵²

²⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação, cultura, ciência e tecnologia no Plano Estratégico do Desenvolvimento**. Diretrizes setoriais elaboradas pelo MEC, em 18-07-67. Brasília, 1967, p. 1-2. Grifos ausentes no original. [ATD-Cx70-Doc-1967]

²⁵¹ *Idem, ibidem*, p. 2-3. Grifos ausentes no original.

²⁵² *Idem, ibidem*, p. 5-6.

Em relação à reforma do ensino universitário, mencionada no documento como uma das prioridades, eram apontadas as seguintes medidas: eliminação progressiva das instituições isoladas de ensino superior; implantação de institutos de formação universitária, nos ciclos básico e profissional; “retribuição condigna de pessoal docente e técnico dedicado ao ensino e à pesquisa”; reformulação da carreira do magistério; ampliação e diversificação da formação superior, “inclusive de técnicos, profissionais ou especialistas, em cursos de menor duração, para atender às demandas do mercado de trabalho”; e “maior captação de recursos da comunidade, para custeio e financiamento do sistema”.²⁵³

4.2.2. Educação e segurança nacional

A segunda função atribuída à educação era a educação como *fator de segurança nacional*. No contexto da doutrina de segurança nacional, a educação passou a integrar uma das áreas consideradas estratégicas pelo governo autoritário – a estratégia psicossocial – por envolver grupos considerados como opositores em potencial, como os estudantes, professores e intelectuais. Essa estratégia, complementar às outras três (as estratégias militar, política e econômica), dizia respeito ao controle de instituições da sociedade civil, como a família, escolas e universidades, meios de comunicação de massa, sindicatos, a Igreja, empresas privadas, etc. As medidas formuladas por tal estratégia visavam ao controle dessas instituições de forma que fossem evitados os óbices, antagonismos e pressões que viessem atrapalhar a atuação do governo e a implantação das políticas governamentais.²⁵⁴

Além disso, parte da agitação social existente no país era atribuída a problemas de ordem social, em especial, às condições precárias de subsistência da população, aos desequilíbrios sócio-econômicos e ao baixo grau de desenvolvimento do país. A promoção do desenvolvimento, que poderia ser obtida, em parte, através dos investimentos em educação, contribuiria igualmente para afastar os “riscos” de um país subdesenvolvido. Dessa forma, se, por um lado, a educação tornava-se uma questão de constante preocupação, por parte do governo, por se tratar de uma área em que alguns grupos que representavam “oposição em potencial”, significando ameaça à segurança nacional; por outro lado, o investimento em educação também serviria para afastar os “riscos” da atuação de tais grupos, uma vez que, em

²⁵³ *Idem, ibidem*, p. 5-6.

²⁵⁴ ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 45.

tese, ao trazer resultados econômicos positivos para a população atingida, contribuiria para reduzir os fatores de tensão social nesses grupos, operando, assim, no sentido do fortalecimento da segurança nacional.

Essa percepção da educação como política de desenvolvimento associada à segurança nacional está manifestada em um documento intitulado “Conceito estratégico nacional”. Elaborado pela Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, com data de junho de 1968, e distribuído aos ministérios e órgãos da alta cúpula governamental, o material apresentava os principais elementos da política de governo para os campos político, econômico, militar e psicossocial, bem como os principais problemas identificados e as respectivas soluções encontradas para a implantação de tal política.

O documento identificava diversos aspectos denominados “pressões dominantes”, os quais poderiam prejudicar a política governamental. Essas “pressões dominantes” estavam divididas em cinco classes: “pressão comunista”, “pressão sócio-econômica”, “pressão econômica”, “pressão política interna” e “pressão política externa”. A pressão comunista identificada no material “atuava internamente nos campos psicossocial e político”, “sofrendo a influência de natureza ideológica de países como a União Soviética, China e Cuba” Operando “na clandestinidade e através da infiltração ideológica, subversiva, sabotagem e atos de terrorismo, agitação social e tentativas de guerrilhas”, atingia, particularmente, “os grandes centros urbanos e as áreas subdesenvolvidas, com maior incidência nas áreas de intelectuais, jornalistas, artistas, estudantes, operários e trabalhadores rurais”.²⁵⁵ Esse tipo de pressão era considerado como “uma pressão de alta periculosidade, pelas características dos grupos que a exercem, pelo seu crescimento rápido e imprevisível”. Se associada às demais pressões, poderia “criar graves problemas de Segurança Interna e até mesmo, gerar um clima de guerra subversiva”.²⁵⁶ Como forma de garantir a manutenção da segurança interna, a promoção do desenvolvimento nacional deveria se tornar o objetivo principal do governo:

O desenvolvimento pressupõe a manutenção da ordem e das instituições e a conseqüente criação de uma expectativa de segurança político-social para os investimentos. Por outro lado, a Segurança Nacional será consolidada à medida que forem atenuadas ou eliminadas as causas que criam ou apóiam as tensões e os desequilíbrios sócio-econômicos, seja entre grupos sociais, seja entre as diversas regiões do País.²⁵⁷

²⁵⁵ BRASIL. Conselho de Segurança Nacional. Secretaria Geral. **Conceito estratégico nacional**. Brasília, junho 1968, p. 5. [ATD-Cx2-Doc-Sig-1968]

²⁵⁶ *Idem, ibidem*, p. 6.

²⁵⁷ *Idem, ibidem*, p. 10.

Além das “pressões dominantes”, o documento também identificava as “áreas problemas”, setores que, na avaliação dos militares, poderiam representar “problemas de segurança interna”. As “áreas problemas” identificadas, divididas por setores de atividades, eram: política, estudantil, trabalhista urbana e rural, meios de divulgação de massa, clero e, até mesmo, parte do setor empresarial. Em relação à “área problema estudantil”, a suspeita de conferir riscos à segurança interna era justificada, no documento, “pela exploração da falta de maturidade espiritual, moral e intelectual; pelo idealismo dos jovens e pela carência e má orientação por parte de alguns professores”.²⁵⁸

Por se tratar de um grupo bastante atuante e participativo nas questões relativas à educação, e por suas manifestações freqüentemente adquirirem um forte conteúdo político, a preocupação com o “problema estudantil” era recorrente nos governos autoritários. Tais preocupações com as agitações no movimento estudantil estavam relacionadas não apenas com as “influências externas” a que os estudantes estavam sujeitos, mas, igualmente, com as influências que eles mesmos poderiam exercer sobre os demais setores da sociedade. Essa preocupação era manifestada claramente tanto pelos generais-presidentes, como pelos ministros da educação, além dos funcionários dos órgãos de segurança e informações. Costa e Silva, por exemplo, em discurso em Belém, no estado do Pará, em agosto de 1966, antes mesmo de assumir o cargo de Chefe do Executivo, fez um apelo aos estudantes para que a discussão política e o debate ideológico não fossem levados para dentro das salas de aula:

Não desejo que os jovens estudantes paraenses se deixem iludir pela intriga e pela mistificação, como tem acontecido em outros pontos do Brasil. A Revolução respeita-os e neles vê uma das forças vivas da construção do futuro do nosso País. Ela opõe-se e opor-se-á, tanto quanto necessário, à bolchevização da juventude brasileira. Entende que os estudantes têm, não apenas pleno direito de participar da vida pública do País, de examinar-lhe e discutir-lhe os problemas, mas o dever de fazê-lo. Pensa, entretanto, por outro lado, que *a discussão política e o debate ideológico, não devem ser levados para o recinto das casas de ensino a fim de que não se lhes perturbe a normalidade, nem se lhes prejudique a atmosfera de estudo e reflexão.* (...) Evidentemente, a Revolução tem de intervir para fazer cumprir a lei e, sobretudo, quando, *travestidos de estudantes, iludindo e mistificando a todos e a tudo, os comunistas pretendem infiltrar-se entre os verdadeiros estudantes, para conturbar seu ambiente e, por esse meio, agitar o País e ameaçar a segurança nacional.*²⁵⁹

²⁵⁸ *Idem, ibidem*, p. 12.

²⁵⁹ COSTA E SILVA, Arthur da. Brasil na encruzilhada da evolução social e política. Discurso proferido na cidade de Belém, Estado do Pará, a 24 de agosto de 1966. In: BRASIL. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. Tomo I, p.120-121. Grifos ausentes no original.

Percebe-se também que, além de expressar sua preocupação para que o ambiente escolar não fosse “perturbado” pelas discussões políticas, Costa e Silva revelava, igualmente, o posicionamento do governo com relação às lideranças estudantis que optavam pela manifestação política de oposição ao regime. Atribuir a agitação política estudantil a “comunistas”, “travestidos de estudantes”, consistia em uma estratégia, utilizada pelo governo, para desqualificar o movimento estudantil.

Pode-se inferir ainda que as estratégias de desqualificação do movimento estudantil, empregadas durante a ditadura, eram várias e poderiam compreender, por exemplo: a) a atribuição de lideranças externas, “falsos líderes”, não estudantes, que teriam ingressado no meio estudantil para promover um clima de agitação política; b) a homogeneização do movimento e das lideranças, classificando-as de forma genérica como “comunistas” ou “esquerdistas”, ignorando as distintas tendências internas existentes no movimento; c) atribuição da responsabilidade e autoria das manifestações a uma minoria não representativa da maioria dos estudantes dentro do movimento estudantil.²⁶⁰

Nessa mesma perspectiva, em outro discurso, realizado em Juiz de Fora, em Minas Gerais, em outubro de 1968, Costa e Silva fazia novamente referência aos “falsos líderes” do movimento estudantil, e atribuía a autoria das agitações estudantis a uma “uma minoria inquieta”, induzindo à interpretação de que apenas uma pequena parcela da população estudantil estava insatisfeita com o governo e a política educacional e que a maioria restante estava satisfeita com os mesmos:

Como Presidente da República, em peregrinação através do País, posso testemunhar que a maioria dos nossos estudantes – da Amazônia ao Rio Grande do Sul, da Universidade do Pará à de Santa Maria – compreende exatamente assim a missão e a responsabilidade da juventude universitária. *A fermentação entre nós se processa em uma minoria inquieta*, constituída de moços mais sujeitos, por ingenuidade ou excesso de boa fé, aos apelos de *ativistas ideologicamente preparados* para transformar reivindicações muitas vezes justas em movimentos freqüentemente destituídos de justiça e muitas vezes animados de propósitos anarquistas, que não são os propósitos da juventude. (...) Não desenho essa minoria, pois não sou o Presidente de um certo número de brasileiros, mas de todos os brasileiros. Com paciência e energia, usando cada qual em seu momento próprio, *tenho como certo que ajudarei a identificar os falsos líderes*, na mesma medida em que o Governo demonstrar boa fé e a firmeza com que trabalho para dar ao problema universitário a solução esperada pela juventude e pela Nação.²⁶¹

²⁶⁰ Da mesma forma, após a promulgação da Lei Suplicy, os órgãos da comunidade de informações (SNI, DSI-MEC, CISMEC etc.), quando se reportavam à UNE, faziam referência à “extinta UNE”, induzindo a interpretação de que o movimento estudantil, diante da aniquilação de sua principal entidade de representação, estava em vias de “extinção” e que as mobilizações existentes eram apenas resquícios de um outrora ativo movimento social.

²⁶¹ COSTA E SILVA, Arthur. Missão e responsabilidade da juventude universitária. Discurso proferido no Colégio Técnico Universidade, em Juiz de Fora (Minas Gerais), a 22 de outubro de 1968, como paraninfo da

Apontados como um dos grupos que poderiam motivar “problemas de segurança interna”, os estudantes tornaram-se um dos principais alvos das investigações realizadas pelos órgãos de segurança e informação. As mobilizações estudantis foram objetos de diversos relatórios, boletins e informes produzidos por tais órgãos. Sobretudo os jovens universitários de classe média, considerados muitas vezes os responsáveis pelos “atos de agitação” e de “subversão” dos centros urbanos e freqüentemente associados às manifestações de cunho político, tornavam-se um dos grupos mais visados e vítimas correntes de investigação e da repressão do governo. Nesse sentido, conforme afirma Carlos Fico:

Os estudantes eram muitíssimos visados pelos órgãos de informações do regime militar. Ao aspecto político da atuação oposicionista do movimento estudantil, juntava-se a dimensão moral da 'educação dos jovens', tidos como vulneráveis a quaisquer doutrinações a que fossem expostos. Assim, a comunidade de informações via nas transformações comportamentais típicas dos anos 1960/1970 – referidas à sexualidade e às drogas, por exemplo – a confirmação do que supunha ser uma intenção deliberada de degeneração de supostos valores morais, facilitadora da subversão.²⁶²

Da mesma forma que os estudantes, também os professores eram constantemente perseguidos pelo governo. Freqüentemente acusados de anuência ou complacência com os protestos e mobilizações estudantis dentro das instituições de ensino, vários professores foram investigados pelos órgãos de segurança e informação do governo. Em um informe produzido pela DSI-MEC, com data de 1969, por exemplo, acusava-se aos professores de colaboração com os estudantes em suas manifestações. O boletim da DSI, encaminhado ao ministro da Educação, denunciava os manifestos, panfletos, cartazes pichamento nas paredes, pregações, comícios e outros meios de propaganda, cuja tônica compreendia o “ataque à revolução de 1964 e ao Governo atual”; a “negação da política educacional do governo”; a “ineficiência do MEC para resolver os problemas educacionais”; os “cortes nas verbas para a educação”; a “ilegalidade do pagamento das taxas e anuidades”; o “enaltecimento de chefes de governos comunistas”; o “combate ao capitalismo (americano)”; e o “apoio às greves operárias”. Na avaliação dos funcionários da DSI, “o estudo dessa documentação nos convence de que toda esta movimentação obedece a um plano geral de subversão no qual professores têm parte ativa na sua elaboração e execução”. Por fim, a DSI alertava: “se não forem tomadas medidas

turma de formandos nos cursos de Eletrotécnica, Máquinas e Motores. In: BRASIL. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. Tomo III, p. 435. Grifos ausentes no original.

²⁶² FICO, Carlos. *op. cit.*, p. 187.

para deter e neutralizar o movimento subversivo em marcha, sua evolução trará, em curto prazo, uma fase de maior agressividade e violência”.²⁶³

Com efeito, as pessoas investigadas com mais frequência pela CISMEC foram professores das instituições públicas de ensino e funcionários dos diversos estabelecimentos vinculados ao Ministério. Ao final de cada ficha individual era atribuído um parecer da CISMEC que poderia variar conforme o perfil da pessoa investigada, podendo ser: aposentadoria dos cargos federais que ocupava, afastamento das funções que exercia; encaminhamento ao Ministério da Justiça “para os devidos fins” e “providências cabíveis”; e “cassação dos direitos políticos por dez anos”.²⁶⁴ A aposentaria tornava-se a principal arma da comunidade de segurança e informações para silenciar os docentes considerados “esquerdistas” ou que pudessem oferecer qualquer oposição ao governo.²⁶⁵

4.3. A dupla face da política educacional para a educação superior: reforma e repressão

Educação como fator de desenvolvimento econômico e como fator de segurança nacional, são esses os dois princípios que serviram de orientação para as medidas adotadas pelo governo autoritário no campo educacional. Amparada ideologicamente na doutrina de segurança nacional, e recebendo também a influência da teoria do capital humano, a política educacional para a educação superior, durante os anos iniciais da ditadura, adquiriu dois aspectos fundamentais: por um lado, promoveu medidas modernizadoras que tinham o objetivo de adaptar a educação às necessidades econômicas; por outro lado, fez uso de práticas repressivas como forma de garantir a exequibilidade de tais reformas.²⁶⁶

²⁶³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Ofício conf. nº 53/SEP/DSI/MEC**. Brasília, 07 de abril de 1969, p.2. [ATD-Cx4-Doc-Sig-1969]

²⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Encaminhamento de listas de nomes relativas ao ofício nº 21/69**. Brasília, 1969. Fichas anexas. [ATD-Cx4-Doc-Sig-1969].

²⁶⁵ Carlos Fico aponta que este artifício pode ter encoberto as mais diversas perseguições arbitrárias contra professores dos diversos níveis de ensino e esferas do governo, realizadas não apenas pelos órgãos de segurança e informações, como também por governadores e demais ocupantes de cargos de direção, no campo da educação. FICO, Carlos. *op. cit.*, p. 189-190. Também é necessário apontar que, da mesma forma em que existiam os delatados, também havia os delatores, e é provável que muitos professores alinhados às orientações ideológicas da ditadura tenham se beneficiado dessa conjuntura, ou tenham se aproveitado dela para benefício próprio e progressão funcional.

²⁶⁶ ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. *op. cit.*, p. 118. Não se pretende, nesta seção, fazer uma avaliação detalhada das políticas públicas empregadas na área da educação no período pós-1964. Pretende-se apenas pontuar algumas medidas, adotadas pelo governo civil-militar e que culminaram na reforma universitária de 1968, consideradas relevantes para o estudo das implicações que as mesmas tiveram no processo de reestruturação da UFRGS, no período em questão. Uma avaliação detalhada da política

4.3.1. A repressão na esfera educacional

Logo após o golpe, amparado pelo Ato Institucional nº 1, o governo fez uso, em vários órgãos do setor público, de medidas repressivas, denominadas “operação limpeza”, as quais visavam a depurar essas instituições de funcionários e servidores, suspeitos de estarem comprometidos com “atividades subversivas”, ou que pudessem representar alguma oposição ao governo. Essas primeiras práticas coercitivas foram viabilizadas por meio da instituição, pelo governo Castello Branco, dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs). Através desse instrumento, comissões especiais de inquérito foram instaladas em diversos órgãos da administração pública, em diversos níveis do governo, em todos os ministérios, nas empresas estatais, universidades federais, autarquias e outras instituições vinculadas ao governo federal. Segundo Maria Helena Moreira Alves, “os IPMs constituíam o mecanismo legal para a busca sistemática de segurança absoluta e a eliminação do ‘inimigo interno’, como primeiro passo”. Os principais alvos da “operação limpeza” eram pessoas consideradas simpatizantes de partidos políticos de esquerda (como, por exemplo, o PCB e o PCdoB) ou indivíduos suspeitos de ter algum vínculo com o governo deposto ou com os partidos políticos do mesmo (PTB e PSB).²⁶⁷

Nas universidades federais, viabilizadas por portaria baixada em 20 de abril de 1964 pelo ministro da Educação, foram instaladas Comissões Especiais de Investigação Sumária (CEIS). As CEIS, formadas por professores, reitores e funcionários das próprias instituições, tinham a finalidade de levar a efeito os expurgos de professores, estudantes ou funcionários considerados suspeitos de representarem uma “ameaça” ao governo autoritário. Além das CEIS, algumas universidades chegaram a sofrer intervenção direta do governo federal ou foram invadidas por tropas, como a Universidade de São Paulo e a Universidade de Brasília, e outras, como a Universidade Federal de Minas Gerais, sofreram intervenção militar.²⁶⁸

educacional durante a ditadura civil-militar brasileira, a qual fugiria dos objetivos centrais desta pesquisa, pode ser obtida nos trabalhos de: CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. *op. cit.*; GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. *op. cit.*; e ROMANELLI, Otaíza. *op. cit.*

²⁶⁷ As formas de “punição” das pessoas suspeitas de representar algum “risco” ao governo golpista poderiam variar conforme o cargo do indivíduo e as instituições ou órgãos ao qual o mesmo servia. Consistiam desde cassações de candidaturas e perdas de mandatos, nos casos de políticos, a demissões e aposentadorias, nos casos de servidores públicos. As acusações atribuídas às pessoas consideradas suspeitas de “atos de subversão” não precisavam ser submetidas ao teste da comprovação em tribunal ou à decisão de um júri neutro. Tal fato permitiu a ocorrência de muitas arbitrariedades e a disputa pelo poder local tornou-se freqüente. ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 56-57.

²⁶⁸ ALVES, Maria Helena Moreira. *op. cit.*, p. 66-68.

No meio estudantil, a repressão recaiu sobre as entidades de representação discente. Vários centros acadêmicos nas universidades sofreram intervenção militar direta, dias após o golpe, tendo seus presidentes afastados ou substituídos nas suas funções. A sede da UNE, a entidade nacional de representação dos estudantes universitários, bastante atuante no período, foi invadida e incendiada no dia seguinte ao golpe.

As entidades de representação discente sofreram ainda um novo golpe no final de 1964, com a promulgação da Lei nº 4.464, de novembro daquele ano. Essa lei, que ficou conhecida como Lei Suplicy, assim chamada por causa do ministro da Educação, Eduardo Suplicy de Lacerda, estabelecia regras sobre os órgãos de representação dos estudantes. Por meio desse ato legal, ficava extinta a UNE. No seu lugar foi criado o Diretório Nacional de Estudantes (DNE), cuja atribuição era cuidar “da aproximação entre os estudantes e o Ministério da Educação e Cultura”. O novo órgão tinha permissão para se reunir apenas em Brasília, no período das férias escolares, para “debates de caráter técnico”.²⁶⁹ Da mesma forma, em substituição às Uniões Estaduais de Estudantes (UEE), foram criados os Diretórios Estaduais de Estudantes (DEE), que deveriam funcionar em cada estado ou território. E nas universidades, foram criados os Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) e os Diretórios Acadêmicos (DAs), para as unidades de ensino nas mesmas. Ficava estabelecido ainda um prazo de 60 dias para que os estatutos das entidades de representação de estudantes fossem modificados e adaptados à nova lei.

Em fevereiro de 1967, outro instrumento legal, o Decreto-Lei nº 228, também conhecido como Decreto Aragão, em razão do ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, revogava a Lei Suplicy e estabelecia novas regras para as entidades estudantis. Além de extinguir os Diretórios Estaduais e Nacional de Estudantes (DNE e DEE), o Decreto Aragão restringia ainda mais a participação estudantil nas universidades. O ato normativo mantinha a obrigatoriedade de voto para os representantes nos Diretórios Acadêmicos, mas, em acréscimo, estabelecia eleições indiretas para os DCEs nas instituições de ensino superior, mediante colegiado formado por delegados dos DAs.²⁷⁰

A Lei Suplicy e o Decreto Aragão não impediram, contudo, a mobilização e os protestos estudantis. Segundo Maria de Lourdes Fávero, o repúdio dos estudantes à Lei Suplicy se apresentava sob dois aspectos: de um lado, a lei desfigurava frontalmente as entidades estudantis, ao criar órgãos com funcionamento limitado, contra a vontade manifesta

²⁶⁹ BRASIL. **Lei nº 4.464**, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em 30/09/2006.

²⁷⁰ BRASIL. **Decreto-lei nº 228**, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em 30/09/2006.

dos universitários; de outro lado, a lei contrariava os princípios básicos do funcionamento das entidades de representação – direito de autonomia, de organização interna, de livre manifestação de pensamento e de associação.²⁷¹ De acordo com Artur José Poerner, o repúdio à Lei Suplicy chegou a ser manifestado em um plebiscito organizado pela própria UNE, que, apesar de oficialmente extinta, continuou atuando. Na consulta, 92,5% dos universitários rejeitaram tal Lei. Uma alternativa encontrada pelos estudantes universitários de manifestar sua contrariedade em relação à Lei Suplicy, além dos protestos nas ruas, foi o boicote às eleições obrigatórias para as entidades de representação discente nas universidades e a criação de diretórios acadêmicos e diretórios centrais livres, os DAs-Livres e os DCEs-Livres.²⁷²

4.3.2. O planejamento da reforma do ensino superior

Paralelamente às medidas repressivas implantadas nas instituições de ensino ou direcionadas às entidades estudantis, visando a neutralizar quaisquer possíveis forças opositoras ao regime, também passaram a ser adotadas medidas com o objetivo de adaptar o sistema educacional às demandas consideradas prioritárias pelos governos autoritários. O problema da educação superior era considerado estratégico pela ditadura civil-militar por dois motivos principais. O primeiro motivo era *econômico*, uma vez que a expansão do sistema de ensino superior, através do aumento do número de vagas – em especial nas áreas consideradas prioritárias pelo governo – poderia contribuir para o desenvolvimento nacional ao abastecer o mercado de trabalho com mão-de-obra qualificada e necessária para a implantação do modelo econômico defendido pelo governo. O segundo motivo era *político*: sendo intensa a mobilização, no período imediatamente anterior ao golpe, de diversos setores da sociedade – especialmente o movimento estudantil – a implantação de uma reforma universitária poderia contribuir para aliviar a pressão social nesse nível de ensino. A reforma universitária do governo civil-militar, no entanto, adquiria características diferentes dos modelos propostos pelos estudantes – sofreria a influência ideológicas das teorias que orientavam os governos autoritários – a doutrina de segurança nacional e a teoria do capital humano.

²⁷¹ FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 61.

²⁷² POERNER, Artur. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 260-263.

Uma das formas adotadas pelo governo para buscar soluções para o problema da educação superior foi a assinatura de convênios de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência norte-americana para o desenvolvimento internacional, a *United States Agency for International Development* (USAID). Esses convênios, que ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, foram viabilizados pela adoção de uma postura de alinhamento ao governo de Washington, adotada pelos governos civis-militares após o golpe de 1964.

Os convênios de cooperação técnica oferecidos pelo governo estadunidense integravam a Doutrina Truman daquele país, inseridos no contexto de Guerra Fria do período pós-Segunda Guerra Mundial. O Ponto IV dessa estratégia correspondia à assinatura de tratados de assistência técnica prestados pelos Estados Unidos aos países latino-americanos, com o objetivo de promover o desenvolvimento nos países assistidos, de forma a garantir seu alinhamento com o governo norte-americano. Com a consolidação da Revolução Cubana, o governo estadunidense, através do lançamento da “Aliança para o Progresso” (ALPRO), em 1961, intensificou os programas de auxílio com a finalidade de evitar que surgissem novas insurreições simpáticas aos projetos cubano e soviético.²⁷³

No Brasil, os primeiros convênios assinados com a USAID datam do início da década de 1950.²⁷⁴ A partir do governo Castello Branco, no entanto, os acordos de cooperação técnica, firmados com o governo norte-americano, se intensificaram. Entre julho de 1964 e junho de 1968, foram assinados pelos órgãos MEC e USAID doze convênios, que versavam sobre o aperfeiçoamento dos diversos níveis de ensino.²⁷⁵ Os contratos promovidos com a

²⁷³ Para uma análise detalhada da atuação da USAID no Brasil, bem como dos acordos de cooperação técnica, ver em: NOGUEIRA, Francis. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Unioeste, 1999.

²⁷⁴ Havia diferentes tipos de acordos de cooperação técnica, inseridos no Ponto IV, anteriores a 1964. Os convênios podiam ser estabelecidos entre os dois governos, brasileiro e norte-americano, ou diretamente entre instituições dos dois países. Na UFRGS, especificamente, segundo Camila Jacobs, dois projetos receberam recursos do Ponto IV antes de 1964: um deles assinado pela Escola de Administração e o outro assinado pela Escola de Geologia. Ambos projetos integravam um programa mais amplo de desenvolvimento do Ponto IV que congregavam outras instituições de ensino brasileiras, além do governo norte-americano. JACOBS, Camila Campos. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960**. *op. cit.*, p. 90-93; 111.

²⁷⁵ Os acordos assinados nos primeiros quatro anos da ditadura foram: 1) Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do ensino primário (26 de junho de 1964); 2) Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do ensino médio (31 de março de 1965); 3) Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário (29 de dezembro de 1965); 4) Acordo Ministério da Agricultura-CONTAP-USAID para treinamentos de técnicos rurais (5 de maio de 1965); 5) Acordo MEC-CONTAP-USAID de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil (24 de junho de 1966); 6) Acordo MEC-USAID de assessoria para a modernização da administração universitária (23 de junho de 1965); 7) Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário (30 de dezembro de 1966); 8) Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID para criação do Centro de Treinamento Educacional

agência norte-americana previam não somente a ajuda financeira, como também a concessão de bolsas de estudos para estudantes brasileiros em universidades estadunidenses, o fornecimento de material, e o intercâmbio de estudantes, professores e técnicos dos dois países.

Dos convênios de assistência técnica assinados com a agência norte-americana, dois eram relativos à educação superior. O primeiro convênio, “Acordo MEC-USAID para o Planejamento do Ensino Superior”, assinado em junho de 1965, tinha três finalidades: a elaboração de uma “série inicial de planos exequíveis” para a ampliação e reestruturação do ensino superior em um prazo de cinco anos; a criação de um mecanismo para desenvolver planos a curto e longo prazo; e a criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional, designado Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), composta por especialistas dos dois países.²⁷⁶ O segundo convênio, “Convênio MEC-USAID de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”, assinado em 1966, mantinha as mesmas finalidades e objetivos do acordo anterior. Contudo, reduzia de cinco para quatro o número de brasileiros que deveriam compor a equipe mista e estabelecia prazo de vigência do acordo até 30 de junho de 1969. Pelo novo convênio, a equipe mista passou a ser designada como Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES).²⁷⁷

Os especialistas da EAPES atuaram durante os meses de março de 1967 a agosto de 1968. Durante esse período, várias universidades federais e algumas universidades privadas foram visitadas, além de outras instituições da sociedade civil, como o Conselho de Reitores, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Fundação Ford, a Fundação Getúlio Vargas, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).²⁷⁸

de Pernambuco (30 de dezembro de 1966); 9) Acordo MEC-SNEL-USAID de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (6 de janeiro de 1967); 10) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades (9 de maio de 1967); 11) Acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais (27 de novembro de 1967); 12) Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino médio (17 de janeiro de 1968). ROMANELLI, Otaíza. *op. cit.*, p. 212-213. Para uma análise dos acordos de assistência técnica assinados com a agência estadunidense relativos ao Ensino Médio e do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN), instituído a partir de tais acordos, ver em: ARAPIRACA, José. **A USAID e a educação brasileira**. *op. cit.*

²⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Acordo MEC-USAID para o Planejamento do Ensino Superior no Brasil. Brasília, 1965. In: POERNER, Artur. *op. cit.*, Anexos, p. 342-347.

²⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Convênio MEC-USAID de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior. Brasília, 1967. In: POERNER, Artur. *op. cit.*, Anexos, p. 348-351.

²⁷⁸ As universidades visitadas foram: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Goiânia, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Pontifícia Universidade

O resultado dos trabalhos das pesquisas foi entregue ao MEC em agosto de 1968, e publicado em 1969, com o título “Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”.²⁷⁹ Dividido em duas partes, no primeiro tomo do relatório eram apresentados os estudos realizados pela comissão brasileira. Os trabalhos abordavam os seguintes tópicos: educação e desenvolvimento; recursos para a educação; o regime jurídico da fundação; o mercado de trabalho profissional; ensino superior e universidade; a Faculdade de Filosofia e universidade; a Faculdade de Filosofia e a formação do magistério; a universidade e a Lei de Diretrizes e Bases; expansão do ensino superior; o exame vestibular; a revisão dos currículos; a instituição do sistema departamental; a organização dos cursos integrados; serviços de aconselhamento vocacional; redefinição do período letivo; o papel do trinômio Estado-universidade-empresa; a instituição de cursos de pós-graduação; e a criação da comissão permanente de assessoramento.

A segunda parte era composta pelos trabalhos apresentados pela comissão norte-americana e compreendiam: estudo das matrículas; utilização do espaço e da faculdade; custos por unidade na educação superior; pós-graduação; políticas e medidas de admissão; pesquisa universitária; o regime jurídico de fundação; o sistema de créditos; heterogeneidade do ensino superior; o ensino de economia no Brasil; objetivos da educação superior no Brasil; estrutura da educação superior nos Estados Unidos; o problema dos “excedentes”; empréstimos no exterior para fins educacionais; o departamento na universidade norte-americana; estrutura do corpo docente.

O relatório não apresentava um capítulo de sistematização das propostas ou de resoluções e programas sugeridos pela Equipe. Os conteúdos dos estudos elaborados pelos membros da EAPES eram bastante heterogêneos. Abordavam isoladamente pontos específicos relativos à educação superior, sem estarem agrupados em grupos temáticos. Contudo, alguns princípios orientadores e algumas propostas apresentadas no documento eram recorrentes: a educação como fator de desenvolvimento; aumento e diversificação dos recursos destinados para a educação; revisão do critério de gratuidade do ensino universitário; estímulo de criação das universidades particulares e expansão das universidades públicas existentes; transformação das universidades federais em fundação, como órgão público de

Católica do Rio de Janeiro, Universidade Católica de Salvador, Universidade Mackenzie e Universidade Gama Filho.

²⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. **Relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior EAPES (Acordo MEC-USAID)**. Brasília: MEC / Departamento de Imprensa Nacional, 1969. Para uma análise mais detalhada das propostas apresentadas no Relatório da EAPES, ver em: NOGUEIRA, Francis. *op. cit.*; e CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. *op. cit.*, p. 167-203.

administração indireta; organização das carreiras e dos currículos mediante estudo do mercado de trabalho; adoção do ciclo básico e ciclo profissional nos cursos de graduação; promoção do ensino de pós-graduação; adoção do exame vestibular classificatório; instituição do sistema departamental e extinção da cátedra; e a criação de uma comissão permanente de assessoramento para atuar junto ao governo.

A presença dos técnicos da USAID no planejamento do ensino superior acarretou reações em diversos setores sociais: meio estudantil, imprensa e parlamentares de oposição. No meio estudantil, diversos protestos e manifestações contrárias aos convênios com a USAID e à constituição da equipe mista foram realizados em várias cidades do país, nos meses seguintes à assinatura dos acordos. Mesmo na clandestinidade, a UNE organizou dois seminários, em janeiro e junho de 1967, com o objetivo de aprofundar o debate sobre os Acordos MEC-USAID e formular um “programa de lutas” para o movimento estudantil. A principal tônica das manifestações e protestos girava em torno da influência ideológica que os consultores norte-americanos poderiam exercer no planejamento do ensino superior brasileiro e no teor das propostas apresentadas para “solucionar” os problemas nesse nível de ensino, em especial, aquelas relativas à cobrança de taxas e anuidades escolares – interpretadas como privatização da universidade –, e à desmobilização do movimento estudantil.²⁸⁰

Os técnicos norte-americanos, no relatório final da EAPES, comentaram a repercussão que houve nos meios de comunicação e no movimento estudantil sobre a atuação da Equipe, apontando que os estudantes brasileiros haviam superestimado a relevância da participação dos técnicos estrangeiros no planejamento do ensino superior brasileiro:

Tendo sido o principal alvo da contínua publicidade negativa dada ao MEC-USAID, permitimo-nos uma ou duas palavras sobre o assunto: 1) Sentimo-nos muito lisonjeados pelo grau de influência que nos foi atribuído. Se tivéssemos tal poder, isto faria com que nos sentíssemos completamente inadequados para a tarefa e até mesmo atemorizados. 2) Uma parte das persistentes críticas foi justa, outra parte simplesmente derivada de informações errôneas, e uma boa parte destinada

²⁸⁰ CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. *op. cit.*, p. 238-239. Ver também em: FÁVERO, Maria de Lourdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. *op. cit.*, p. 67-71. A oposição aos acordos MEC-USAID não ficou restrita ao movimento estudantil. Na Câmara dos Deputados, Márcio Moreira Alves, parlamentar do MDB, publicou, ainda em 1968, um livro que apresentava o teor dos contratos firmados com a agência de desenvolvimento estadunidense, até então desconhecidos pela população, denunciando o que chamava de “imperialismo cultural” e criticando algumas das propostas sugeridas pelos membros da EAPES. Cf. ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Outra crítica que teve grande circulação no meio estudantil universitário foi o documento “MEC-USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicado à educação brasileira”, escrito por Ted Goertzel e publicado em 1967. No artigo, Goertzel denunciava a ideologia, baseada na Teoria do Capital Humano, que norteava os planejadores do sistema educacional estadunidense, apresentando-a como inteiramente voltada para atender os interesses econômicos daquele país. Cf. GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. In: **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, VIII, n.14, jun.1967, p. 123-137.

deliberadamente a dar informações falsas. Com respeito a estas maliciosas informações falsas, pouco se pode fazer, exceto ignorá-las e continuar com o trabalho que se julga importante. 3) O entusiasmo em concretizar cartazes e pintar paredes sobre o MEC-USAID indica a existência em todo o Brasil de vivo interesse na Educação superior, e concordamos com esta avaliação da importância do ensino superior. Esperamos que, com a iminente extinção do MEC-USAID, já com data marcada, seja possível reunir todas as forças interessadas na causa comum que é o ensino superior no país, a fim de prosseguir com esta notável tarefa.²⁸¹

Além dos assessores que integravam a EAPES, também foi viabilizada a vinda de outro norte-americano, Rudolph Atcon, especialista em planejamento universitário e autor de um famoso estudo, à época, relativo ao sistema de ensino superior latino-americano, conhecido como “Plano Atcon”.²⁸² O consultor já havia estado no Brasil antes de 1964, tendo participado da criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), entre 1953 e 1956. Voltou ao país em 1965, a convite do governo civil-militar, para avaliar as universidades brasileiras e cooperar na reestruturação do sistema de ensino superior.²⁸³ Entre junho e setembro de 1965, Atcon visitou várias instituições universitárias. Suas conclusões foram publicadas em 1966, no relatório intitulado “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”.²⁸⁴

As principais propostas para o ensino superior, apresentadas no relatório de Atcon eram: para as universidades, maior autonomia administrativa e financeira mediante a execução de reformas administrativas, também a adoção do modelo departamental e a criação

²⁸¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. **Relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior EAPES (Acordo MEC-USAID)**. *op. cit.*, p. 229-230.

²⁸² Nesse trabalho, cujo nome original era *The Latin American University*, publicado em 1961, Atcon expressava os princípios que, na sua avaliação, deveriam nortear a reforma da universidade: associação do desenvolvimento sócio-econômico ao desenvolvimento educativo; criação de uma “Cepal educacional” para coordenar os estudos e programas de uma política educacional para o continente; autonomia financeira das universidades mediante a sua transformação em fundações; centralização da administração universitária; e promoção da independência financeira das universidades, de forma que cada instituição buscasse sua forma de obter subsídios. De acordo com Maria de Lourdes Fávero, o estudo foi posteriormente assumido pela USAID como parte do projeto educacional para a América Latina. FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: de Atcon a Meira Mattos. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. p. 19-22.

²⁸³ Vários são os autores que relativizam a influência desses dois relatórios, EAPES e Atcon, na formulação da reforma universitária de 1968, ver, por exemplo: CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. *op. cit.*, p. 22.; e GERMANO, José Willington. *op. cit.*, p. 126. Para fins desta pesquisa, considera-se que, apesar desses dois grupos não terem sido *fundamentais* para a elaboração da reforma, muitas das propostas apresentadas por tais grupos condiziam com as diretrizes e interesses do bloco no poder. A presença desses grupos no país demonstra não apenas a convergência de interesses e orientações ideológicas, como também a intensa troca de informações existentes entre tais grupos e o governo.

²⁸⁴ As universidades visitadas por Atcon, nesse período, foram: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio de Janeiro. ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

dos institutos centrais; para o corpo docente, a completa revisão da sua política salarial, desvinculando o pessoal docente de outros cargos do serviço público, e a adoção do regime de tempo integral; e, na esfera governamental, a criação de um Conselho de Reitores de todas as universidades do país, que teria “a plena liberdade de organizar qualquer tipo de planejamento, estudo ou pesquisa, que servisse à aclaração de qualquer dificuldade ou aperfeiçoamento de qualquer procedimento do sistema universitário”,²⁸⁵ a criação de fundos de aperfeiçoamento do pessoal docente, através de programas para atuar dentro das universidades em parceria com a CAPES, dirigido tanto para a qualificação como também para jovens formados “que um dia poderiam tornar-se úteis para a universidade”.²⁸⁶

Na avaliação de Atcon, a reforma administrativa das universidades deveria considerar a autonomia administrativa das mesmas, com a desvinculação da universidade dos controles administrativos e financeiros do Estado e o imperativo de controles internos à instituição. Para o norte-americano, a universidade deveria funcionar como uma empresa particular:

Seguindo este pensamento me permiti falar, em todos os meios universitários visitados, da conveniência de esclarecer certos princípios que se vêm como fundamentais para a *implantação de um sistema empresarial*. Porque é um fato inescapável de que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública.²⁸⁷

Obedecendo à estrutura organizacional de uma empresa, Atcon sugeria no topo da estrutura da universidade, como órgãos responsáveis pela formulação da política universitária: o Reitor, o Conselho Universitário – para os assuntos de política universitária –, e o Conselho de Curadores – para os assuntos financeiros. O cargo diretamente abaixo dessa comissão, na estrutura sugerida por Atcon, seria o cargo de Administrador, o qual não precisava nem deveria “ser membro do corpo docente, mas sim, um técnico em administração, de preferência contratado da indústria; um gerente, porque é exatamente isso: *um gerente*”.²⁸⁸ O Administrador ficaria responsável por coordenar, na universidade, a execução das políticas definidas pelos órgãos superiores.

A concepção funcionalista da educação, defendida por Atcon e compartilhada por funcionários do governo, também era apoiada por intelectuais que representavam os interesses de alguns setores da sociedade civil, em especial do empresariado nacional. Em outubro e

²⁸⁵ ATCON, Rudolph. *op. cit.*, p. 117.

²⁸⁶ *Idem, ibidem*, p. 90.

²⁸⁷ *Idem, ibidem*, p. 82. Grifos ausentes no original.

²⁸⁸ *Idem, ibidem*, p. 86-87. Grifos no original.

novembro de 1968, o IPES-GB²⁸⁹ promoveu, com o patrocínio da PUC-Rio, o Fórum A Educação que nos Convém. O objetivo do evento era incentivar o debate acerca do “tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros”. Como organização de classe, o IPES já havia organizado, em dezembro de 1964, um simpósio, que tinha como finalidade realizar a “discussão das linhas mestras de uma política educacional que possibilite a realização de aspirações nacionais de rápido desenvolvimento econômico e social”. O Simpósio sobre a Reforma da Educação contou com a participação de vários indivíduos representantes dos setores educacionais, empresarial e econômico, alguns deles voltaram a participar como conferencistas e debatedores no Fórum, quatro anos depois.

O Fórum realizado no final de 1968 pretendia dar continuidade às discussões iniciadas em 1964, de forma a reforçá-las e adaptá-las à conjuntura de 1968 de agudização da mobilização estudantil e agravamento da crise na educação.²⁹⁰ O evento contou novamente com a participação de membros do IPES, professores universitários, ministros de Estado, além de membros da ESG e outros representantes da sociedade civil.²⁹¹

Quatro das conferências do Fórum A Educação que nos Convém abordavam temas de aspectos gerais da educação: objetivos e métodos da educação brasileira; estrutura do sistema educacional; a tríplice expansão – demográfica, tecnológica e democrática; e educação e desenvolvimento econômico. Além das quatro conferências gerais, outras seis palestras compreendiam temas específicos da educação superior: estrutura da universidade; zoneamento e localização do ensino superior no Brasil; universidade, tecnologia e empresa;

²⁸⁹ O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), assim como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Conselho Superior das Classes Produtoras (CONCLAP), eram associações de classe que representavam os interesses do setor empresário-industrial nacional. Essas organizações foram fundadas antes de 1964 e contribuíram para a desestabilização do governo Goulart. Sua forma de atuação teve presença política no Congresso Nacional. Coordenou a oposição ao governo e à esquerda trabalhista, através de campanhas veiculadas nos meios de comunicação e do efetivo controle da mídia audiovisual e da imprensa no país. Atuou também na mobilização de empresários na defesa de suas necessidades e na urgência de se envolverem em diferentes formas de ação. A campanha através dos meios de comunicação tentava consolidar uma frente de opinião pública e empresarial contra o governo nacionalista e as tentativas reformistas de Goulart. Participavam do IPES tanto civis como militares. Dentre os militares que atuaram no Instituto estavam pessoas ligadas ao governo pós-1964 como os generais Golbery do Couto e Silva, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo. DREIFUSS, René. **1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 174-185.

²⁹⁰ SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 48-78.

²⁹¹ Os conferencistas convidados para o evento foram: os professores Fernando Bastos D'Ávila, Paulo de Assis Ribeiro, Cândido Antônio Mendes de Almeida, Suzana Gonçalves, Nair Fortes Abu Methy e Theophilo de Azeredo Santos, os ministros Roberto de Oliveira Campos, Lucas Lopes, Clemente Mariani Bittencourt e Luiz Gonzada do Nascimento Silva. Além desses conferencistas, também participaram do evento membros da ESG e pessoas vinculadas ao governo civil-militar como Golbery do Couto e Silva e Mário Henrique Simonsen.

financiamento das universidades; financiamento do corpo discente e banco da educação; e vinculação da universidade e da empresa.²⁹²

Em síntese, a tônica das propostas para a educação superior, apresentadas pelos conferencistas durante o Fórum, girava em torno de uma concepção funcionalista da educação. O investimento em educação era apontado como um elemento importante para o desenvolvimento do país. Às universidades era atribuído o papel de colaborar nesse processo de crescimento econômico, fornecendo força de trabalho e tecnologia indispensáveis à reprodução do capital. A associação entre universidade e empresas era defendida como positiva e necessária para a promoção do almejado desenvolvimento econômico. A expansão das matrículas nas instituições de ensino superior deveria obedecer a critérios de planejamento adequados às demandas da economia e, particularmente, observando as características de cada região ou unidade da federação. Deveria ser dada prioridade para a expansão de vagas nos cursos cujas profissões apresentassem maior carência no mercado de trabalho, em detrimento daquelas cujo mercado já se encontrava suprido ou saturado. A reforma nas universidades deveria adotar uma estrutura orgânica e integrada, preferencialmente adotando o modelo departamental, e uma administração centralizada.²⁹³

Roberto de Oliveira Campos, ex-ministro do Planejamento do governo Castello Branco e um dos painelistas do Fórum, defendia os mesmos argumentos apresentados pelos demais conferencistas em relação à associação entre o investimento em educação e o desenvolvimento econômico. Contudo, para Campos o problema da educação superior estava sendo sobrevalorizado. O economista entendia que os esforços e investimentos deveriam ser concentrados na educação secundária, direcionada “às massas”, sem alterar o caráter seletivo e elitista da educação superior. Nessa perspectiva, a educação secundária deveria adquirir um caráter de terminalidade, direcionando os indivíduos diretamente para o mercado de trabalho, sem que eles precisassem ingressar na universidade:

À parte o grande e dramático debate que se realizou no Brasil, recentemente, sobre o ensino universitário, – o qual atingiu proporções mais dramáticas que o travado sobre o ensino secundário, unicamente, porque os universitários têm muito mais poder de vocalização, – o que se deveria ter debatido mais a fundo, é o problema mais grave do ensino médio. Este, sim, deveria revestir-se de aspectos financeiros, diferentes daqueles do ensino universitário. *É que a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender à educação de massa, enquanto o ensino*

²⁹² **FÓRUM A Educação que nos Convém.** (1968: Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: APEC, 1969.

²⁹³ Essas são, em linhas gerais, as principais propostas apresentadas pelas painelistas professores Paulo de Assis Ribeiro, Cândido Mendes de Almeida, Suzana Gonçalves, Nair Fontes Abu Merhy e Theophilo de Azeredo Santos, do deputado Raymundo Padilha e dos ministros Lucas Lopes, Clemente Mariani Bittencourt e Luiz Gonzaga do Nascimento e Silva. **FÓRUM A Educação que nos Convém.** *op. cit.*

*universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Onde a necessidade de reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ter o valor terminal. Reestruturar-se, portanto, o sistema financeiro da educação secundária e repensar-se a sua natureza de modo a torná-la um valor terminal, e não meramente um valor transicional para a universidade, são tarefas da maior urgência, no momento brasileiro.*²⁹⁴

Atribuindo à educação secundária um valor terminal, essa, segundo Campos, deveria ter seu currículo adaptado às demandas da economia. Para isso, o ex-ministro defendia a redução das disciplinas de “tipo propriamente humanista” e a inserção de mais disciplinas “de elementos tecnológicos e práticos”:

*A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário.*²⁹⁵

Nessa mesma perspectiva, o ex-ministro também comentava o que considerava como causas para a “inquietação estudantil”. Para Campos, os motivos da agitação no meio estudantil podiam ser explicados pela inadequação do ensino ministrado nas universidades às necessidades do mercado de trabalho, pela falta de perspectivas dos alunos de serem absorvidos no mercado, bem como pela pouca “exigência escolástica” de alguns cursos. Tal fato, segundo o economista, era particularmente recorrente nos cursos das faculdades de Filosofia, os quais eram destinados “a assuntos mais gerais e menos quantificados” e cuja “vocação prática” era “menos definida”, comparativamente aos cursos das faculdades de Medicina e Engenharia. Isso explicava, na avaliação de Roberto Campos, a maior explosividade dos alunos daquelas faculdades em comparação a essas:

Diria que a inquietação estudantil, certamente, se alicerça bastante, nesta constatação, pelo aluno, da futilidade do seu treinamento face ao mercado de trabalho. Isso lhe dá um sentido de revolta e explica o porquê da explosividade das faculdades de Filosofia, cuja vocação prática é menos definida, – maior que a das de Engenharia e de Medicina. Mas, além da sensibilidade profética que o aluno tem para a futilidade do ensino que lhe é dado, existe também a exigência escolástica. A menor explosividade e politização das faculdades de Engenharia e de Medicina, reflete o esforço escolástico, muito mais intenso, que o aluno é obrigado a fazer,

²⁹⁴ CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e desenvolvimento econômico. In: **FÓRUM A Educação que nos Convém**. *op. cit.*, p. 76. Grifos ausentes no original.

²⁹⁵ *Idem, ibidem*, p. 76. Grifos ausentes no original.

comparativamente com o exigido pelas faculdades de Direito e de Filosofia. Essas, destinadas a assuntos mais gerais e menos quantificados, não exigindo, praticamente trabalhos de laboratório, deixam um vácuo de lazer, que é preenchido com aventuras políticas. Há, portanto, um duplo problema: um, é a sensibilidade profética, para a desocupação futura, pela desadaptação entre o treinamento e o mercado de trabalho; outro é a exigência escolástica dessas faculdades mais explosivas e rebeldes.²⁹⁶

Em relação ao problema dos chamados “excedentes”, adotando como argumento a expansão da educação superior condicionada às demandas da economia e do mercado de trabalho, o ex-ministro defendia uma maior interferência Estatal nessa área, mediante “a possibilidade de manipulação de vocações pelo governo”. Tal interferência governamental seria executada através da adoção de exames vestibulares “mais rigorosos” para as áreas consideradas de menor necessidade no mercado de trabalho. E, inversamente, adotar “critérios mais generosos”, “para as especializações faltantes ou carentes no mercado de trabalho”:

Ainda que a possibilidade de manipulação de vocações pelo governo seja pequena, claramente há uma possibilidade de se determinar o que seja a necessidade do mercado de trabalho, e deixar de considerar excedentes, aqueles que se entregam a certas vocações rejeitadas pelo mercado de trabalho. Nesse caso, o que talvez convenha, seja combinar o *man power approach* com o *approach* de seletividade intelectual, tornando muito mais rigorosos os exames vestibulares para aquelas especializações que as pesquisas mostram não ser as desejáveis no mercado de trabalho. Não seria uma espécie de eliminação 'a priori', mas, uma eliminação apoiada numa análise de mercado. Inversamente, critérios mais generosos, podiam ser adotados, para as especializações faltantes ou carentes no mercado de trabalho.²⁹⁷

Maria Inêz Salgado de Souza, comparando os documentos de síntese do dois eventos promovidos pelo IPES, identifica que muitas das propostas apresentadas no Fórum de 1968 já estavam presentes no Simpósio de 1964, tendo alguns conceitos evoluído e outros, superados por novas abordagens. Segundo a autora, a síntese do projeto educacional do IPES foi influenciada por “uma diversidade de idéias acima da educação, tendo como denominador comum os suportes teóricos da economia capitalista”.²⁹⁸

Cumprir observar que muitos dos painelistas que participaram do Fórum organizado pelo IPES eram não apenas membros do instituto, representando, portanto, os interesses de parte da sociedade civil, mas também freqüentavam a esfera governamental. O Fórum contou com a participação de quatro ministros e ex-ministros do governo – Roberto Campos, Lucas Lopes, Clemente Bittencourt e Luiz Gonzaga de Nascimento e Silva –, do general Golbery do Couto e Silva – membro da ESG e chefe do SNI no governo Castello Branco –, e de civis

²⁹⁶ *Idem, ibidem*, p. 79.

²⁹⁷ *Idem, ibidem*, p. 78.

²⁹⁸ SOUZA, Maria Inêz Salgado. *op. cit.*, p. 104-109.

como Fernando Bastos D'Ávila e Paulo de Assis Ribeiro – que também integraram o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. É conhecida a participação que o complexo IPES/IBAD teve na desestabilização do governo João Goulart, bem como o seu apoio ao golpe civil-militar de 1964. Após a instalação da ditadura, a troca de informações entre os membros dos IPES/IBAD e os membros da ESG e das Forças Armadas continuou constante, assim como foi mantida a associação entre esses dois complexos.²⁹⁹ Tal fato pode explicar a convergência de interesses e propostas para as questões educacionais existente entre os representantes do setor empresarial nacional e o bloco no poder.

Diante da agudização dos protestos estudantis nos anos 1966 e 1967 e do agravamento da crise nas universidades, outras duas comissões foram instituídas pelo governo com o objetivo de propor soluções para a questão universitária: a Comissão Especial para Assuntos Estudantis e o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária.

A primeira delas, a Comissão Especial para Assuntos Estudantis, foi constituída por meio do Decreto nº 62.024, em dezembro de 1967. Essa comissão ficava encarregada de “emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis”, e propor “medidas capazes de possibilitar a melhor aplicação das diretrizes governamentais no âmbito das entidades de ensino”. Presidida pelo general Carlos de Meira Mattos, membro da ESG, a comissão era composta também pelos professores Helio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ, e Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; pelo promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga; e pelo secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional, o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos.

A Comissão Meira Mattos, como ficou conhecida, operou nos meses de janeiro a abril de 1968. Em maio do mesmo ano, o relatório produzido pela comissão foi oficialmente encaminhado ao MEC. O documento, dividido em três partes, apontava os resultados dos estudos realizados pela Comissão Especial, apresentando “soluções” para problemas relativos à educação superior brasileira.³⁰⁰ Orientado pelos princípios contidos no Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo Costa e Silva, o relatório da Comissão Meira Mattos defendia a mesma concepção funcionalista da educação apresentadas naquele documento. Contudo, as questões relativas ao movimento estudantil e à aplicação da reforma

²⁹⁹ Sobre a aproximação entre os militares da ESG e das Forças Armadas e os membros do complexo IPES/IBAD, ver capítulo VIII do livro de Dreifuss. DREIFUSS, René. *op. cit.*, p. 385-419.

³⁰⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Especial para Assuntos Estudantis. Relatório da Comissão criada pelo Decreto nº 62.024, de 29/12/1967. Brasília, 1968. In: FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada.** *op. cit.*, Anexo I, p. 65-147.

universitária eram tratadas com maior profundidade de análise e maior detalhamento no relatório, o qual continha estudos sobre a cobrança de anuidades nas universidades públicas, sobre o “problema” do Restaurante do Calabouço, no Rio de Janeiro, e a situação dos chamados “excedentes”.

Os “pontos críticos” identificados pela Comissão Especial e descritos no relatório foram: a) inadequabilidade estrutural do MEC; b) crise de autoridade no sistema educacional; c) insuficiência de remuneração atribuída aos professores gerando deturpações no exercício da profissão, particularmente no tocante ao professorado das escolas superiores federais; d) conceito equívoco do que seja liberdade de cátedra; e) ausência de uma diretriz visando ao atendimento de maior demanda anual de vagas em todos os níveis do ensino; f) implantação lenta e desordenada da reforma universitária, sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos e duração de formação profissional de algumas especialidades; g) inexistência de uma liderança estudantil democrática autêntica e combativa consciente de suas responsabilidades para com o País; h) insatisfação na área estudantil em face da legislação sobre as atividades gremiais e também abusos cometidos em virtude das deficiências do sistema de proteção e assistência ao estudante; i) ausência de fiscalização da aplicação das verbas públicas no setor educacional e de esforços no sentido de serem encontradas novas fontes de financiamento da educação.

As propostas apresentadas pela Comissão Especial versavam sobre três aspectos principais: questão estudantil, reforma universitária e estrutura do MEC. Em relação à questão estudantil, a Comissão apontava como aspecto negativo o “teor político e ideológico” contidos nas atividades promovidas pelo movimento estudantil. Na avaliação da Comissão, esse “problema” era atribuído a um “grupo esquerdista minoritário, com influência principalmente nas capitais mais importantes”. Como soluções, a Comissão propunha “formar uma liderança estudantil democrática” e “à base dessa liderança, atuar decisivamente nas disputas eleitorais a fim de conquistar os diretórios de representatividade de classe”. No relativo à reforma universitária, a Comissão defendia a adoção do sistema de créditos, matrículas por disciplinas, período letivo semestral, adoção do vestibular unificado e do ciclo básico, revisão no sistema de remuneração do magistério e aceleração da implantação da reforma universitária. Por fim, em relação à estrutura do MEC, a Comissão propunha maior articulação entre os diversos órgãos e setores do ministério e centralização das funções de coordenação e direção em poucos órgãos. A Comissão ainda sugeria a revisão das competências do CFE, cujos poderes concedidos pela LDB de 1961, na avaliação da mesma, superavam os do próprio Ministério.

O Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), instituído através do Decreto nº 62.937, em julho de 1968, tinha como finalidade encaminhar os projetos de reforma universitária apresentados pelas diferentes equipes formadas durante os anos 1965 e 1968. Sua missão era “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País”. Compunham o GTRU: Tarso Dutra, ministro da Educação; Antônio Moreira Couceiro, professor da UFRJ e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas; Pe. Fernando Bastos Ávila, vice-reitor da PUC-Rio e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministério do Planejamento; Fernando Ribeiro do Val, representante do Ministério da Fazenda; Roque Maciel de Barros, catedrático da USP e membro da Comissão de Reestruturação da mesma universidade; Newton Sucupira e Valnir Chagas, membros do CFE; e Leon Peres, representante parlamentar.³⁰¹

O GTRU, que deveria operar em regime de urgência, tinha um prazo de 30 dias para elaborar anteprojetos de leis e decretos complementares que definissem a reforma universitária. O Relatório Geral, na sua apresentação e definição de princípios, defendia a intenção do Grupo de Trabalho de “propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade”.³⁰² Os estudos do GT se concentraram nos seguintes aspectos considerados pelo mesmo como relevantes para a implantação da reforma universitária: forma jurídica, administração e estrutura da Universidade; organização dos cursos e currículos e articulação com a escola média; formação, carreira, regime de trabalho e remuneração do corpo docente; participação do estudante na vida universitária e na administração da instituição; criação de uma superestrutura destinada à pesquisa avançada e

³⁰¹ Também deveriam compor o GTRU dois representantes discentes, designados no mesmo decreto que instituiu a composição do Grupo: João Carlos Moreira Bessa, presidente do DCE da PUC-Rio, e Paulo Possas, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ, ambos indicados pelo Vigário-Geral do Rio de Janeiro. Os dois estudantes, porém, optaram por não integrar o GTRU, conforme Luiz Antônio Cunha, “diante da onda de indignação que se levantou contra a ilegitimidade de sua representação”. Cf. CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. *op. cit.*, p. 241-242.

³⁰² Uma análise detalhada do Relatório Geral e suas principais propostas apresentadas pelo Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária pode ser conferida no trabalho de: VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da reforma universitária**. *op. cit.*

formação do professorado; expansão do ensino superior; recursos para a educação e mecanismo de financiamento da Universidade.³⁰³

O relatório do GTRU adotava os princípios da *racionalidade administrativa* e da *produtividade* aplicadas à educação superior. Nesse sentido, a reforma universitária deveria “conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tivesse por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos”. As metas de expansão do ensino superior deveriam ser planejadas tendo como objetivo a “execução de uma política racional de desenvolvimento do ensino superior”. A orientação geral dessa expansão deveria “assegurar a plena utilização da capacidade instalada nos estabelecimentos de ensino superior, e de realizar as expansões necessárias de forma racional, procurando fortalecer as unidades que, pelo seu alto nível de eficiência administrativa e didática” pudessem “constituir-se em ‘centros avançados’ de ensino”.³⁰⁴

As propostas apresentadas pelo GTRU defendiam: a admissão dos regimes jurídicos autarquia, fundação ou associação; a articulação entre os níveis de ensino médio e superior; a unificação crescente do vestibular como sistema de seleção e ingresso nas universidades; a adoção do 1º ciclo (ciclo básico) nos cursos de graduação, criando um “sistema de ‘carreiras curtas’, para cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente desatendidas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos”; também a adoção da matrícula por disciplinas, o sistema de créditos e o regime departamental; a indissociabilidade das tarefas de ensino e pesquisa, bem como o princípio da dedicação exclusiva; a extinção da cátedra; uma política nacional de pós-graduação. Em relação à expansão do ensino superior, eram propostos: o crescimento equilibrado do sistema de ensino como um todo, incluindo a escolaridade primária e ginásial; o estabelecimento de metas mínimas para a expansão do ensino superior; a fim de evitar a continuação do problema dos “excedentes”, concentrar o aumento de vagas “em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social, notadamente em quatro áreas – professores de nível médio, medicina e outras profissões de saúde, engenharia e outras profissões da área tecnológica e técnicos intermediários. E, por fim, em relação aos recursos para a educação, o relatório apontava o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação como um importante mecanismo financeiro destinado a

³⁰³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Brasília, 1968. In: VIEIRA, Sofia Lerche. *op. cit.*, Anexo I, p. 139-172.

³⁰⁴ *Idem, ibidem*, Anexo I, p. 139-172.

financiar a programação do ensino superior, bem como do ensino médio e primário, no que tocava a União.

Na avaliação de José Carlos Rothen, essas duas comissões eram decorrentes de arranjos políticos diferentes e divergiam acerca de como deveria ser realizada a reforma universitária. Segundo o autor, tais divergências ocorriam porque: a) os membros dos dois grupos eram diferentes, sendo que na Comissão Meira Mattos não havia membros do Ministério da Educação, nem dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento, enquanto que o GTRU contava com a participação de representantes dos três ministérios; b) parte do relatório da Comissão Meira Mattos que relatava as atividades por ela desenvolvida deixava entender que essa Comissão se apresentava como interventora no MEC; c) diferentemente da Comissão Meira Mattos, que não contou com a participação de membros do CFE, o GTRU não apenas contou com a participação de dois deles (Newton Sucupira e Valnir Chagas), como também a consulta ao CFE era prevista no próprio decreto que criou o GTRU, concedendo ao CFE um papel influenciador muito maior; d) a Comissão Meira Mattos criticava a atuação do CFE, atribuindo ao Conselho uma das causas da não expansão de vagas no ensino superior.³⁰⁵

Apesar de divergentes em algumas de suas conclusões, os relatórios dos dois grupos, a Comissão Meira Mattos e o GTRU, assim como os relatórios da EAPES e de Rudolph Atcon, estavam adequados às diretrizes que orientavam o governo, convergiam em vários aspectos com os interesses do bloco no poder, davam continuidade às medidas já adotadas para a reformulação do sistema de ensino superior e influenciaram na elaboração da lei de reforma universitária.

4.3.3. A legislação da reforma

As primeiras medidas legislativas relacionadas à reforma do ensino superior adotadas pelo governo foram os Decretos-Lei nº 53/66 e 252/67. O Decreto-Lei nº 53, de novembro de 1966, definia princípios para a organização das universidades federais.³⁰⁶ Esse ato estabelecia que pesquisa e ensino deveriam operar de forma integrada em cada unidade universitária, nos

³⁰⁵ ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.29, n.103, maio/ago. 2008, p. 460-461.

³⁰⁶ 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: <<http://prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30/09/2006.

seus respectivos campos de estudo, ficando proibida a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (art. 1º e 2º). As unidades universitárias encarregadas do ensino e pesquisa nos seus respectivos campos profissionais ficavam responsáveis também não apenas pelo ensino básico, mas pelo ensino ulterior correspondente (art. 3º). O decreto definia ainda um prazo de 180 dias para que cada universidade federal apresentasse ao MEC e ao CFE seu plano de reestruturação (art. 6º), e um prazo de 90 dias, após a aprovação do plano de reestruturação, para apresentar um anteprojeto de novo Estatuto, adaptado às disposições da nova lei (art. 7º). E condicionava a concessão de subvenções e auxílios orçamentários da União às universidades federais à observância dessa lei (art. 10º).

O Decreto-Lei nº 252, de fevereiro de 1967, complementar ao Decreto-Lei nº 53/66, estabelecia que as universidades seriam divididas em subunidades denominadas departamentos (art. 1º).³⁰⁷ Os departamentos seriam a menor fração da estrutura universitária, para efeitos de organização administrativa e didático-científica e distribuição de pessoal. Compreenderiam disciplinas afins e congregariam professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa. O decreto ainda fazia referência à observância das modificações impostas pelo Decreto-Lei nº 53/66, e estendia os prazos desse último, que passariam a contar a partir da data do Decreto-Lei nº 252/67 (art. 12).

Cabia às universidades federais, especificamente aos seus respectivos conselhos universitários, a elaboração de plano para adaptação de suas estruturas às novas leis. A aprovação das novas estruturas universitárias, contudo, ficava a cargo do Conselho Federal de Educação. As universidades federais deveriam submeter os seus respectivos planos de reestruturação e anteprojetos de estatutos ao CFE, que ficaria responsável por elaborar parecer e aprovar as modificações. O CFE adquiria um papel fiscalizador da implantação da reforma estrutural das universidades nesse primeiro momento.³⁰⁸

Com a agudização dos protestos estudantis, o GTRU tinha entre seus objetivos principais sintetizar as propostas de reforma universitária e apresentar um anteprojeto de lei da reforma universitária. Segundo Germano, as pressões oferecidas por alguns setores da

³⁰⁷ 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 <<http://prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em 30/09/2006.

³⁰⁸ Na avaliação de José Carlos Rothen, a atuação do CFE a partir de 1964 adquiriu forte importância, não apenas na fiscalização da aplicação das normas legislativas, como igualmente na formulação das mesmas. Essa importância representou uma modificação na forma de atuação do Conselho que, segundo Rothen, até 1966 tinha um papel “jurisprudencial”, apenas consultivo em relação às normas e atos legislativos, e, após 1966, com a elaboração dos dois decretos-leis, o Conselho adquiriu também um papel legislativo, participando na formulação dos decretos-leis da reforma universitária. ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do Estado**. *op. cit.*, p. 53.

sociedade civil, em especial o movimento estudantil, e a intensificação da crise universitária contribuíram para o apressamento da reforma universitária: “tratava-se de buscar, com urgência, uma saída para o impasse como forma de obter legitimidade e estabelecer o controle da situação”.³⁰⁹

Diante da crise política, o governo impôs ao GTRU um prazo de pouco mais de 30 dias para sintetizar as propostas e elaborar um anteprojeto de lei de reforma universitária que seria encaminhado ao Congresso Nacional, para que o mesmo pudesse apreciar e aprovar, em caráter de urgência, o projeto do Executivo. O projeto da lei de reforma universitária, encaminhado ao Legislativo no início de outubro tinha um prazo de 40 dias para ser debatido e votado pelos parlamentares. Caso isso não acontecesse, o mesmo estaria automaticamente aprovado por decurso de prazo. A tramitação do anteprojeto de reforma universitária na Câmara e no Senado, contudo, coincidiu com o Congresso esvaziado pelo “recesso branco”, em razão das eleições municipais que ocorreriam no mesmo período.³¹⁰ No final de novembro, foi promulgada pelo Executivo, com muitos vetos, a lei da reforma universitária.

A Lei nº 5.540/68 veio a completar os princípios de reestruturação universitária já definidos pelos dois decretos anteriores (Decretos-Lei nº 53/1966 e 252/1967).³¹¹ Estabelecia o ensino indissociável da pesquisa (art. 2º); a autonomia didático-científica, disciplinar e administrativa das universidades (art. 3º); a adoção do regime de autarquias ou fundações para as universidades federais (art. 4º); e a submissão dos estatutos e regimentos dos respectivos estabelecimentos de ensino à aprovação do CFE (art. 5º). No que dizia respeito à organização das universidades, as mesmas deveriam adquirir as seguintes características (art. 11): a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) funções de ensino e pesquisa, vedada a multiplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos; f) flexibilidade de métodos e critérios às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa. Seriam ainda adotados o vestibular unificado (art. 21) e o regime de dedicação exclusiva para docentes (art. 34). E ficaria garantida a

³⁰⁹ GERMANO, José Willington. *op. cit.*, p. 132-133.

³¹⁰ CELESTE FILHO, Marcioniro. **A reforma universitária e a Universidade de São Paulo – década de 1960.** *op. cit.*, p. 94. O autor faz também uma relevante análise dos debates que ocorreram na CPI da Reforma Universitária, realizada na Câmara dos Deputados, em 1968.

³¹¹ 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 <<http://prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em 30/06/2006.

participação estudantil nos órgãos colegiados das universidades e estabelecimentos de ensino superior (art. 38).

Complementar a essa lei, foi promulgado, em fevereiro de 1969, o Decreto-Lei nº 464.³¹² O decreto condicionava a autorização para funcionamento das novas universidades e estabelecimentos de ensino à correspondência das exigências do mercado de trabalho (art. 2º); reiterava a participação do MEC na realização de concursos vestibulares unificados (art. 4º); estabelecia o primeiro ciclo, ou ciclo básico, comum a todos os cursos, nos estudos profissionais de graduação (art. 5º); proibia a matrícula do aluno reprovado em disciplinas que ultrapassassem 1/5 do primeiro ciclo ou 1/10 do curso completo (art. 6º); estabelecia o ano letivo regular de 180 dias (art. 7º); transformava os cargos de professor catedrático ao correspondente final da carreira docente (art. 10º); e estabelecia um prazo de 90 dias para que as universidades encaminhassem ao Conselho Federal de Educação seus estatutos e regimentos adaptados à nova lei (art. 18).

Pode-se perceber que a legislação da reforma universitária de 1968 preservou vários aspectos sugeridos nos relatórios dos grupos de trabalho formados pelos governos autoritários especificamente para estudar soluções para a questão do ensino superior no país. Tais grupos de trabalho, como foi exposto, estavam alinhados com os objetivos dos governos autoritários e empregavam, como um dos pilares teóricos para suas propostas de reforma, as teorias da economia da educação, em particular a teoria do capital humano. Dentre os aspectos sugeridos por tais grupos de trabalho e adotados como parte da reforma universitária estavam: o fim das cátedras e a adoção do regime departamental; o vestibular unificado; a adoção do ciclo básico nos cursos de graduação; e o emprego dos princípios de racionalização de recursos e da não-duplicação de meios para fins idênticos. No entanto, a política educacional adotada a partir de 1964 não ficou restrita à elaboração e aplicação da legislação que estabelecia as alterações organizacionais das universidades brasileiras. Também foram empregadas práticas repressivas nos meios estudantil e acadêmico que tinham como um dos objetivos anular qualquer forma de oposição e resistência ao regime e às ações aplicadas pelos governos autoritários. Essas práticas coercitivas e repressivas eram justificadas pela doutrina de segurança nacional – doutrina adotada pelos governos autoritários a partir de 1964, que orientava as ações desses governos e que passou a orientar também, em parte, a política educacional, nesse mesmo período.

³¹² BRASIL. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em <<http://prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em 30/09/2006.

5. A REESTRUTURAÇÃO DA UFRGS

Está na hora de deixarmos de lado uma crítica vazia e perturbadora. Devemos buscar soluções do fundo da estrutura e não apenas de superfície. É inútil mudar programas, cursos, currículos; fracionar faculdades, inventar outras; condensar instituições criadoras e densas de pensamentos em esquemas racionalistas ou de psicologismos charlatões. Tudo será inútil se ao professor não se conceder a tranquilidade espiritual e material necessária para ele aceder ao aluno e formar-lhe o caráter numa convivência ampla, permanente e provida pelos subsídios indispensáveis.

Angelo Ricci
(Discurso na Faculdade de Filosofia, 1966)³¹³

No capítulo anterior, foram apresentados os principais aspectos da política educacional para a educação superior adotada a partir de 1964 e os processos que culminaram na reforma universitária de 1968. O objetivo deste capítulo é analisar como essa política educacional impactou no processo de reestruturação da UFRGS. Parte-se da descrição das primeiras medidas repressivas aplicadas aos corpos docente e discente da universidade com a implantação da ditadura. Na seqüência, analisa-se a retomada dos debates sobre reestruturação da UFRGS, no Conselho Universitário, a partir de 1965, e as implicações que os Decretos-Lei nº 53/66 e 252/67 tiveram nesse debate e na formulação do plano de reestruturação da UFRGS. Em seguida, estuda-se como a formulação e implantação da reforma universitária estavam sendo acompanhadas na perspectiva estudantil. Por fim, são analisados os principais aspectos da reestruturação administrativa, curricular e acadêmica da universidade, após a aprovação dos novos estatutos e regimentos adaptados às normas legislativas da reforma universitária de 1968.

³¹³ RICCI, Angelo. Discurso de abertura do I Congresso de Estudantes das Faculdades de Filosofia do Rio Grande do Sul (1966). In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **Ciências Humanas e Filosofia da UFRGS: memória, saber e cidadania**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. Anexo B. p. 41.

5.1. O golpe na universidade

Após o golpe civil-militar de 1964, da mesma forma como ocorreu em outros órgãos do setor público, foram aplicadas na UFRGS as primeiras medidas para institucionalizar a ditadura. O então reitor da universidade, professor Elyseu Paglioli, foi afastado, sendo substituído, em caráter interino, pelo professor Luiz Leseigneur de Faria. Após o afastamento do reitor Paglioli, em 13 de abril, o então vice-reitor, professor Pery Pinto Diniz da Silva, encaminhou ao Conselho Universitário seu pedido de renúncia do cargo.³¹⁴ Na sessão imediatamente seguinte ao afastamento do reitor, presidida pelo professor Leseigneur de Faria, foi feita a escolha do professor que substituiria, em caráter oficial, o professor Paglioli. O professor José Carlos da Fonseca Milano, após votação no Consun, foi indicado, em lista tríplice, para ocupar o cargo de reitor pelos quatro anos seguintes.³¹⁵

Ainda no mês de abril, baseado na Portaria nº 259 do MEC, a qual estava fundamentada no Ato Institucional de 9 de abril e estabelecia a criação de comissões especiais de investigação sumária nas universidades federais, o reitor Milano enviou um ofício a cada uma das faculdades e institutos da UFRGS, determinando a averiguação de possíveis “atos de subversão” no seu interior, bem como a indicação de nomes suspeitos de serem responsáveis por tais atos, para que fossem iniciados os processos de inquéritos. As respostas de todas as Congregações concluíam pela inexistência dos supostos atos e entendiam ser desnecessária a realização de quaisquer inquéritos. As autoridades militares, contudo, através do MEC, reafirmaram a exigência da realização dos inquéritos, sendo que, para os quais, foi constituída a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS).³¹⁶

Composta pelo reitor Milano, por 16 professores indicados pelas Congregações das diversas unidades universitárias, e por um representante do III Exército, o general Jorge César Garrastazu Teixeira, e dividida em quatro subcomissões que abrangiam as diversas áreas de ensino e pesquisa da universidade, a CEIS começou a operar em 18 de maio de 1964.³¹⁷

³¹⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 327ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 25 de abril de 1964, p. 2.

³¹⁵ *Idem, ibidem*, p. 20.

³¹⁶ ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS**. Porto Alegre: L&PM, 1979, p. 23.

³¹⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Investigação Sumária. **Ata da Reunião de Instalação da Comissão Especial de Investigação Sumária**. Porto Alegre, 18 de maio de 1964, p. 1. [UCS-CEDOC-LTM-VA] A documentação do Centro de Documentação da Universidade de Caxias do Sul, utilizada nesta pesquisa, será citada entre colchetes da seguinte forma: UCS e CEDOC indicam o acervo (Universidade de Caxias do Sul – Centro de Documentação); LTD indica o fundo documental (Laudelino Teixeira de Medeiros); VA indica a pasta (Vida Acadêmica).

Ficava encarregada de instaurar inquéritos e investigar a atuação de professores e estudantes suspeitos de terem cometido atos “subversivos” ou que representassem “ameaça à segurança nacional”. Dentre as primeiras iniciativas tomadas, estava a solicitação de uma relação completa de todos os integrantes da universidade já indiciados no III Exército ou na Chefia de Polícia até aquele momento.³¹⁸

Após levantadas as informações, os investigados eram intimados a depor, em um “ritual processualístico”, apresentando-se à CEIS, como a um foro de tribunal, recebiam as acusações e tinham prazos para apresentar suas defesas.³¹⁹ As acusações contra os investigados poderiam ser as mais diversas, podendo consistir em formulações vagas como “controla a situação comunista na faculdade”, “exerce influência comunizante na mentalidade dos alunos” ou “atitude na Congregação com características que demonstram sua tendência ideológica esquerdizante”; ou também serem baseadas em “fatos concretos”, como “no dia 1º de abril, falou em rádio local, apoiando João Goulart”, ou “foi candidato a vereador pelo PCB, por volta de 1950”.³²⁰ Embora as práticas da CEIS tivessem a intencionalidade de revestir-se de um caráter jurídico, os processos que se seguiram tiveram um caráter de repressão político-ideológica contra os professores investigados e, segundo aponta a ADUFRGS, também podem ter sido motivados por interesses particulares e pessoais.³²¹ Ao final desse processo, 17 dos professores investigados pela Comissão Especial foram arbitrariamente afastados, exonerados ou demitidos da universidade: onze catedráticos, três instrutores de ensino superior e três contratados.³²²

No meio estudantil, a FEURGS, principal entidade de representação estudantil da universidade, sofreu intervenção direta do III Exército 20 dias logo após o golpe. O material encontrado em sua sede foi apreendido pelas forças de segurança. Os membros da diretoria da entidade foram encaminhados ao DOPS, sendo que quatro deles já haviam sido fichados no

³¹⁸ *Idem*. Comissão Especial de Investigação Sumária. **Ata da 1ª Reunião Ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária**. Porto Alegre, 21 de maio de 1964, p. 10. [UCS-CEDOC-LTM-VA]

³¹⁹ ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *op. cit.*, p. 28.

³²⁰ *Idem, ibidem*, p. 32-33.

³²¹ *Idem, ibidem*, p. 24-25.

³²² Os professores afastados foram: Antônio dos Santos Flores, do curso de Medicina; Ernani Maria Fiori, do curso de Filosofia; Luiz Carlos Pinheiro Machado, do curso de Agronomia e Veterinária; Luiz Fernando Corona, do curso de Belas Artes; Antônio Pádua F. da Silva, Armando Temperani Pereira, Cibilibs da Rocha Viana e Cláudio Francisco Accurso, do curso de Economia; Antônio Ajadil de Lemos, Ápio Cláudio de Lima Antunes, Brasil Rodrigues Barbosa e Hugolino Andrade Uflacker, do curso de Direito; Demétrio Ribeiro, Enilda Ribeiro, Edgar Albuquerque Graeff, Edvaldo Pereira Paiva e Nelson Souza, do curso de Arquitetura. ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *op. cit.*, p. 56. Para uma análise dos processos de expurgos de professores da UFRGS, ver em: MANSAN, Jaime Valim. **Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964 e 1969)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

órgão. A diretoria da Federação foi destituída e, em seu lugar, foram designados, pelo próprio interventor, Ten. Cel. Antônio Mendes Ribeiro, mediante ofício encaminhado à Reitoria, outros estudantes que deveriam ocupar a representação discente nos órgãos colegiados da universidade.³²³ A intervenção na FEURGS e a apreensão do material foram relatadas na reunião da CEIS pelo mesmo interventor do III Exército na entidade, o qual utilizava do vocabulário do bloco no poder para justificar as práticas repressivas e autoritárias na entidade estudantil:

Esclareceu que a intervenção na FEURGS foi efetuada 20 dias após a vitória da Revolução, e, mesmo assim, *vasto material subversivo* foi encontrado naquela entidade. Aduziu que, segundo verificação feita na DOPS, 4 elementos da Diretoria da FEURGS estavam fichados naquela Divisão (...), em seguimento, teceu considerações sobre fatos ocorridos na última campanha eleitoral na FEURGS, bem como sobre a correspondência subversiva que ainda hoje chega àquela entidade – correspondência essa que, agora, é cremada – para concluir declarando que todos esses fatos demonstram a *profunda infiltração subversiva que existia no meio estudantil*. Acentuou, a seguir, que havia chegado ao seu conhecimento que na Faculdade de Filosofia continuam se realizando *reuniões altamente subversivas*. Como o orador não possui atribuições para atuar dentro da Universidade, solicitou ao Sr. Diretor daquela Faculdade uma providência a respeito, providência essa igual a que foi anteriormente adotada pela Direção da Faculdade de Medicina.³²⁴

Na mesma reunião da CEIS, foi sugerida, em face da influência e do caráter de atuação das organizações estudantis, que fosse designado um professor para, na qualidade de Assessor, assumir funções junto à FEURGS, e, igualmente, em cada colegiado estudantil, “como recíproca justa à participação estudantil nos órgãos colegiados universitários”.³²⁵

A intervenção na FEURGS durou 40 dias. A comunicação do término da suspensão foi encaminhada à Reitoria, em ofício do comandante do III Exército, Gen. Div. Mário Poppe Figueiredo, que justificava que sua decisão fundamentava-se “no fato de haver sido restaurado o princípio de autoridade e estabelecido um ambiente propício a que a citada Federação dedique às suas verdadeiras finalidades, com o meio estudantil *livre da maléfica influência comunista*”.³²⁶

Com o término da intervenção do III Exército, o controle da FEURGS passou novamente à Reitoria. Contudo, foram mantidas, na FEURGS e nos órgãos estudantis, as

³²³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 327ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 25 de abril de 1964, p. 3.

³²⁴ *Idem*. Comissão Especial de Investigação Sumária. **Ata da 2ª Reunião da Comissão Especial de Investigação Sumária**. Porto Alegre, 26 de maio de 1964, p. 5. [UCS-CEDOC-LTM-VA] Grifos ausentes no original.

³²⁵ *Idem, ibidem*, p. 6-7.

³²⁶ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 328ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 4 de junho de 1964, p. 3. Grifos ausentes no original.

peças que haviam sido designadas pelos interventores militares como representantes discentes nessas associações; e as eleições para o provimento de cargos dirigentes nessas associações estudantis ficaram condicionadas à autorização do Conselho de Segurança Nacional. Da mesma forma, era de responsabilidade do Reitor, no caso da FEURGS, e dos diretores das Faculdades e Escolas, no caso dos centros acadêmicos, o provimento e a “demissão” dos alunos nos cargos dirigentes dessas entidades estudantis, enquanto não fossem realizadas eleições para tal fim. E ainda, ficava estabelecida a obrigatoriedade de adaptação dos respectivos estatutos da FEURGS e das demais associações discentes da universidade à Legislação do país, sendo anulada qualquer filiação dessas organizações discentes às entidades estudantis de caráter regional ou nacional.³²⁷

Como parte da política de controle das atividades estudantis pós-1964, novas normas disciplinadoras para a FEURGS e demais centros acadêmicos foram estabelecidas pelo Conselho Universitário, três meses depois. As normas, baixadas na forma de Decisão nº 18/64 do Consun e Portaria nº 950/64 da Reitoria, eram pertinentes às eleições das entidades estudantis e, eram consideradas “indispensáveis para instaurar uma reorganização salutar, embora transiente, em todas as entidades estudantis existentes no âmbito desta Instituição”. A Portaria anulava os estatutos dos centros acadêmicos da universidade e teria validade até que os mesmos fossem adaptados às determinações da política estudantil que seria estabelecida pelo Conselho. Na exposição de motivos, a justificativa apresentada era que as normas haviam sido inspiradas no princípio de que as associações não devessem “transcender, em sua motivação, em seus propósitos, em suas finalidades e em sua ação, aos lindes da Universidade”. Tais entidades, conforme exposto no documento, se justificavam como “associações e Federação *da* Universidade, *para* a Universidade, e não *na* Universidade, *contra* a Universidade”. Por isso mesmo, suas atividades deveriam se desenvolver “exclusivamente, no âmbito universitário, ou, mais precisamente, no âmbito da Faculdade ou Escola cujo corpo discente” congregavam.³²⁸

Pela Portaria, ficava obrigatório o exercício do voto nas eleições para os centros acadêmicos, “ficando sujeito a sanções disciplinares previstas em disposições legais, estatutárias e regimentais,” o estudante que deixasse de votar, “salvo por motivo de doença ou força maior, devidamente comprovado”. Poderiam candidatar-se a cargos dirigentes nas entidades estudantis apenas o estudante “regularmente matriculado, não repetente no período

³²⁷ *Idem, ibidem*, p. 5-6.

³²⁸ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 331ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 4 de setembro de 1964, p. 9-10. Grifos no original.

letivo em vigor e, igualmente, não repetente em regime parcelado”. Também ficavam proibidas as candidaturas, bem como a sua designação como delegado de centro acadêmico, dos estudantes julgados culpados em “qualquer processo ou inquérito realizado por Comissão de Investigação Sumária, dentro ou fora da Universidade,” mesmo que o respectivo resultado ainda não fosse conhecido.³²⁹

A aprovação dessa Portaria, contudo, não ocorreu de forma unânime no Conselho Universitário. Em debate, alguns conselheiros manifestaram preocupações com a realização das eleições nos centros acadêmicos, afirmando não haver ambiente para a realização imediata de tais eleições. Um dos conselheiros, por exemplo, considerava que: não seria um sistema eleitoral que iria “impedir o desvirtuamento das finalidades das associações estudantis”. Esse “desvirtuamento” – na avaliação do conselheiro – seria “uma conseqüência muito ampla da anarquia espiritual” que reinava nas universidades; e completava: “não são essas medidas de caráter político-eleitoral que irão promover o disciplinamento de consciências e opiniões”.³³⁰

Justamente, como medida para evitar o “desvirtuamento” das atividades a que algumas entidades estudantis haviam sido submetidas, segundo a avaliação de alguns conselheiros do Consun, justificava-se a necessidade das eleições para os centros acadêmicos, instituindo-se, para tal, a obrigatoriedade do exercício de voto a todos estudantes. Nas palavras do Reitor:

A omissão de uns e a atuação de outros teve como grande conseqüência, precisamente, o desvirtuamento das finalidades das associações estudantis. Então, se forem incluídas disposições que tornem obrigatório o exercício do voto e que considerem eleita a chapa que reunir a maioria absoluta dos votos estudantis, atuar-se-ia, a um só tempo, contra os omissos e contra os ativistas. Isso corresponderia, exatamente, a regulamentar a matéria de forma democrática; e é isso, precisamente, que consta do projeto apresentado pela Reitoria.³³¹

A restrição à candidatura ou à designação dos estudantes que haviam sido “indiciados” pela Comissão Especial de Investigação Sumária observava as recomendações da própria CEIS, a qual sugeria à “Alta Administração da Universidade a conveniência de que fosse cerceada aos estudantes indiciados, nas investigações efetuadas por esta Comissão, a participação em quaisquer atividades relativas à política estudantil, dentro do âmbito universitário”.³³² A Reitoria justificava o acatamento dessa sugestão na medida em que:

³²⁹ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 333ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 22 de outubro de 1964, p. 30.

³³⁰ *Idem, ibidem,* p. 24-25.

³³¹ *Idem, ibidem,* p. 30.

³³² *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 331ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.,* p. 12.

A Comissão Especial de Investigação Sumária analisou a conduta desses estudantes; analisou os fatos e analisou documentos relativos a essa conduta. A seguir, dentro de um espírito de grande elevação e oportunidade, resolveu, tal Comissão, não apresentar punições maiores, mas, apenas, sugerir a restrição aos direitos políticos dos estudantes em tela; a Reitoria, por seu turno, entendeu que tal restrição era, efetivamente, a punição que lhes cabia. De modo que esses estudantes foram, realmente, julgados culpados.³³³

Tanto a obrigatoriedade de voto dos estudantes nas eleições para os centros acadêmicos, como a restrição à candidatura daqueles que haviam sido indiciados pela CEIS ou dos repetentes, antecipavam critérios de participação e controle dos órgãos estudantis que seriam, posteriormente, validados nacionalmente pela Lei Suplicy, de novembro de 1964. Essa lei que extinguiu a UNE e criava, em seu lugar, o Diretório Nacional dos Estudantes (DNE) chegou a ser debatida pelos professores do Conselho Universitário, quando ainda estava em fase de elaboração, em agosto de 1964. O teor do projeto de lei foi encaminhado pelo Ministério da Educação ao Consun para consulta sobre a opinião dos professores acerca do projeto. Em plenária, no Conselho Universitário, alguns docentes se manifestaram favoráveis a esse projeto de lei, argumentando que, mesmo entre alguns estudantes, já havia interesse na extinção da entidade nacional:

Sendo ponto de vista pacífico que a UNE vinha, realmente, desvirtuando as finalidades da vida estudantil universitária, era de opinião que o Conselho poderia se manifestar imediatamente pela extinção da UNE, mormente porque já há manifestação de representação do corpo discente, nesta Casa, de que apóia a extinção da UNE. Ora, se a parte interessada também apóia, os demais Srs. Conselheiros, que já têm motivos suficientes para votar pela extinção da UNE, nada mais têm a fazer do que manifestar esse pensamento ao Sr. Ministro.³³⁴

O teor do ofício da Reitoria que seria encaminhado ao MEC, elaborado e aprovado pelo Conselho Universitário naquela mesma sessão, embora fosse mais brando que a argumentação apresentada pelo professor, manifestava a preocupação daquele órgão em relação ao controle das atividades estudantis, continha, no entanto, a ressalva da necessidade de aprofundar o debate acerca do assunto:

Considerando que é do mais alto interesse para a educação superior, no país, o tratamento desse assunto; considerando, ainda, o desvirtuamento das finalidades da organização estudantil nacional, o Conselho Universitário da Universidade do Rio Grande do Sul aplaude a iniciativa de reformular a política estudantil em termos a

³³³ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 333ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*, p. 29.

³³⁴ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 330ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 3 de agosto de 1964, p. 7.

serem debatidos oportunamente e promete levar, através de sua representação ao Fórum Universitário, o seu ponto de vista a respeito.³³⁵

5.2. A retomada do Plano de Reestruturação

Após essas primeiras práticas coercitivas sofridas por alguns estudantes e professores da UFRGS, logo após o golpe civil-militar, retomou-se o planejamento da reestruturação da universidade. Cumpre observar que embora as medidas repressivas tivessem atingido nenhum dos membros que integravam a Comissão de Planejamento antes de 1964, elas resultaram, no entanto, no afastamento de alguns professores bastante ativos nos debates acerca da reforma universitária, antes do golpe – dois desses professores, inclusive, manifestavam-se, nesse período, favoráveis a alguns pontos defendidos nas propostas estudantis.³³⁶ Pode-se indagar sobre as conseqüências dos afastamentos desses professores e do cerceamento das atividades estudantis no processo de elaboração do plano de reestruturação da UFRGS a partir de 1964.

5.2.1. A reestruturação debatida no Consun

Em março de 1965, como de praxe no Conselho Universitário a cada início do ano letivo, as composições das comissões permanentes do Consun foram renovadas.³³⁷ Foram escolhidos para integrar a Comissão de Planejamento os professores Luiz Pilla, Ivo Wolf, José Truda Palazzo, Eduardo Zácara Faraco e Francisco Simch Júnior.³³⁸ Em setembro do mesmo ano, a Comissão apresentou para apreciação pelos professores do Consun um novo estudo, intitulado “Diretrizes para uma Reforma Estrutural”, o qual tinha o objetivo de propor, à Universidade, “uma nova estrutura, visando adequá-la às complexas funções que a evolução social lhe está a exigir”. Na exposição de motivos encaminhada pelo Reitor ao Consun, o

³³⁵ *Idem, ibidem*, p. 8.

³³⁶ Como exemplo, podemos citar os professores Ernani Maria Fiori e Demétrio Ribeiro, que se manifestavam a favor de algumas propostas apresentadas pelos estudantes, dentre elas o aumento da participação dos estudantes nos órgãos colegiados da universidade. Ver capítulo 3 desta dissertação.

³³⁷ As comissões permanentes do Conselho Universitário eram: Comissão de Ensino e Recursos (CER), Comissão de Legislação e Regimento (CLR), Comissão de Orçamento e Regência Patrimonial (CORP) e Comissão de Redação (CR). A composição dessas comissões era renovada a cada início de ano letivo.

³³⁸ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 336ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 24 de março de 1965, p. 3.

estudo era apresentado como um documento que estabelecia “as grandes linhas básicas da reforma estrutural”, no qual estaria “consubstanciada a tese a partir da qual serão desenvolvidas todas as atividades conducentes à profunda transformação da estrutura universitária”.³³⁹ No mesmo estudo, também era prevista a criação de um “Escritório de Planejamento”, o qual teria a mesma composição da Comissão de Planejamento e passaria a operar tão logo o projeto recebesse a aprovação do Conselho Universitário. O documento encaminhado ao Consun seria, primeiramente, avaliado pelos professores membros das Comissões de Legislação e Regimento e Ensino e Recursos, para posteriormente, após emissão de pareceres dessas duas Comissões, ser debatido em sessão no Conselho.

A retomada dos debates no Consun sobre a reestruturação da UFRGS foi saudada pela representação discente presente no Conselho. O estudante João Carlos Alberto Pinto Vieira, presidente do DCE, na mesma sessão, reiterou a expectativa estudantil da retomada das discussões sobre a reforma universitária:

A oportunidade que surge, de uma Reforma Universitária, é um anseio que, de longa data, preocupa o corpo discente desta Universidade e, mesmo, de todo o País. Preocupa, também, segundo acredita, os professores brasileiros. E agora, concretamente, surge a oportunidade tão desejada e tão procurada. Lembrou, o orador, que o Sr. Reitor, em reunião realizada em seu Gabinete, já colocara os estudantes a par do problema. Ficaram, estes, empolgados com o mesmo, e mais empolgados ficaram quando o Sr. Reitor lhes disse que esse assunto deveria ser debatido, esclarecido e estudado por todo o corpo discente da Universidade.³⁴⁰

O representante do DCE também propunha realizar, entre o corpo discente, a divulgação do trabalho da Comissão de Planejamento, e organizar, através da entidade estudantil, fóruns e seminários para que os estudantes tivessem a oportunidade de debater a reformulação da universidade:

Após mais algumas considerações, sugeriu, o orador, que, além da divulgação que o Diretório Central de Estudantes possa dar – divulgação essa que não crê possa ser muito grande e muito eficiente, talvez devido à falta de recursos materiais – fosse promovida uma série de conferências e de seminários de estudos, e que paralelamente com aquele movimento de estudos e debates instaurado pelo corpo discente, partisse, dos corpos diretivos da Universidade, essa iniciativa, para motivar o estudante a tomar conhecimento do problema e para que, quando este Conselho chegar ao momento de decidir a matéria, o corpo discente já tenha conhecimento de causa, a fim de que este órgão, então, venha a tomar posição frente a um problema que, efetivamente, é da Universidade, no seu todo.³⁴¹

³³⁹ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 343ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 29 de setembro de 1965, p. 5-6.

³⁴⁰ *Idem*, *ibidem*, p. 7-8.

³⁴¹ *Idem*, *ibidem*, p. 8.

Com efeito, o DCE-UFRGS, meses após o encaminhamento do estudo elaborado pela Comissão de Planejamento, divulgou entre os estudantes o teor do documento. Contudo, o texto de apresentação do documento, assinado pela diretoria do Diretório Central dos Estudantes adotava uma perspectiva neutra, “sem colorações político-partidárias”, um tanto diferente da posição manifestada pelos estudantes antes de 1964:

Colega Universitário,

Apresentamos para você, este estudo sobre a REFORMA UNIVERSITÁRIA. Ao fazê-lo temos a preocupação de colocar o problema da Reforma como um problema não só do DCEURGS, senão de algo que preocupa a toda a classe estudantil Universitária. (...) O DCEURGS, concretamente, quer de você esta contribuição; *não nos interessa coloração político-partidária, nem ideologia de qualquer espécie*; o que nos interessa é uma idéia, um plano, uma atitude para melhorar o padrão universitário.³⁴²

É provável que a opção pela manifestação da “neutralidade política” do DCE tenha sido em razão da conjuntura política do período, devido às recentes intervenções militares nos órgãos estudantis e afastamentos de destituição de diretorias de diretórios acadêmicos. No entanto, também é possível que, devido às restrições impostas às entidades de representação estudantil pela Lei Suplicy, a qual vetava qualquer tipo de manifestação política por parte das entidades estudantis, o DCE tenha optado por manifestar uma posição apolítica como estratégica, considerando a grande circulação que teria o documento de divulgação assinado pela entidade estudantil. Tal fato pode explicar também o apelo do DCE para que o debate não adquirisse a forma de manifestações, protestos e comícios.³⁴³

Amigo Universitário, houve demasiada demagogia, não queremos neste estudo demagogia, não queremos neste estudo promoções político-partidárias, queremos neste estudo sim, a equação do estudante gaúcho ao seu meio universitário. Queremos também o esforço consciente da unidade de toda a classe Universitária. (...) Sozinhos não podemos fazer nada, unidos podemos fazer tudo. E este tudo deverá de ser: não gritando, não fazendo comício, não afixando cartazes, mas sim, mostrando um *planejamento sério* com sugestões reais, com estruturas realmente brasileiras e que possam promover ao nosso povo, fazer da Universidade um centro de saber, um centro de colaboração, enfim, um centro de vida que ajude, que promova, que seja realmente democrático e realmente livre.³⁴⁴

³⁴² DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Gestão 1965/1966. **Diretrizes para uma Reforma Universitária**. Porto Alegre, 1966, p. 1-2. [UFRGS-BC-Coleção U] Grifos ausentes no original.

³⁴³ Cabe ressaltar que, ao mesmo tempo em que o DCE apelava por escrito pela não realização de manifestações e protestos, paradoxalmente, vários protestos e manifestações estudantis foram realizados na universidade, no mesmo período, alguns dos quais, inclusive, envolvendo o próprio DCE. Ver seção 5.4 deste capítulo.

³⁴⁴ *Idem, ibidem*, p. 2. Grifos no original.

O teor do documento elaborado pela Comissão de Planejamento não foi descrito na ata da sessão do Consun em que o mesmo foi apresentado, contudo, além de ter sido reproduzido na publicação de divulgação do DCE-UFRGS endereçada aos estudantes, também teve algumas de suas principais diretrizes apontadas e comentadas nos pareceres emitidos pelas duas comissões encarregadas de avaliá-lo: os pareceres ns. 86/65 da Comissão de Legislação e Regimento e 87/65 da Comissão de Ensino e Recursos, encaminhados ao Conselho Universitário em dezembro do mesmo ano.³⁴⁵

O parecer emitido pela Comissão de Ensino e Recursos, cujo relator era o professor Carlos Candal dos Santos, descrevia os principais pontos do estudo da Comissão de Planejamento. Pelo documento do professor Candal, a estrutura da universidade deveria compreender “uma integração de sistemas”, contendo: a) o sistema de órgãos de execução do ensino, pesquisa e extensão (citado como “órgãos culturais”); b) o sistema dos órgãos de administração; c) o sistema de leis e regimentos que regula o funcionamento dos órgãos e a própria política universitária (regime didático, regime de pessoal, regime disciplinar, regime financeiro, assistência social, etc.); e d) o “sistema urbano” (representado pelo campus).³⁴⁶

Nessa organização, o departamento seria “a unidade operativa-base da estrutura sugerida para o primeiro sistema”. Deveria “incorporar todas as matérias afins de modo a poder constituir-se em unidade dinâmica e homogênea, pela execução de planos integrados de ensino e pesquisa”. Da mesma forma, deveria adquirir um “caráter de flexibilidade e elasticidade, tanto de forma como de extensão, de maneira a manter-se facilmente ajustado às necessidades ou conveniências impostas pela contingência de cada momento”. Os departamentos seriam ainda classificados em três categorias distintas, na ordem de sua especialidade: a) na categoria de base, os departamentos das ciências gerais e das humanidades; b) na segunda categoria, os departamentos das chamadas ciências “de aplicação”, de âmbito mais limitado e que serviriam de apoio a uma ou mais carreiras; c) na terceira, os departamentos das ciências aplicadas, nas quais seriam concentradas certas carreiras.³⁴⁷

Nessa mesma estrutura proposta, as instituições formadoras seriam diferenciadas em dois tipos, “segundo a natureza genérica da profissão a ser considerada”. Seriam elas os institutos centrais e as faculdades. Os institutos centrais ficariam responsáveis, além de oferecer a formação básica de 1º ciclo para todos os alunos da Universidade, pela formação de

³⁴⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 347ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 29 de dezembro de 1965, p. 10-16.

³⁴⁶ *Idem, ibidem*, p. 11-16.

³⁴⁷ *Idem, ibidem*, p. 11-16.

profissionais nos diversos campos das ciências e das humanidades, conferindo diplomas de bacharelado ou licenciatura, ao término do 2º ciclo, e mestrado e doutorado, ao final do 3º ciclo. As faculdades teriam por objetivo as formações profissionais correspondentes “às carreiras tradicionais” e forneceriam dois tipos de diploma: os de graduação (2º ciclo) e os de pós-graduação (3º ciclo).³⁴⁸

Na avaliação do relator do parecer da Comissão de Ensino e Recursos, professor Candal, a vantagem da nova estrutura proposta estaria na possibilidade, através da organização departamental, de multiplicar a oferta de cursos:

O ponto chave do esquema dinâmico de ordem, proposto para o novo sistema, é que, estando as instituições profissionais constituídas de departamentos, um mesmo departamento pode fazer parte, simultaneamente, do corpo de mais de uma instituição. É isto que conferirá ao sistema o alto grau de anaptotopia ou de informação desejada e lhe deferirá o título de elevada perfectibilidade. Tal transformação poderá fazer com que a Universidade ofereça aos estudantes acima de cem opções profissionais, em vez de umas poucas que pode atualmente ofertar.³⁴⁹

O parecer do professor Candal, contudo, apontava como uma das falhas do estudo da Comissão de Planejamento o empecilho representado pela incompatibilidade da adoção pelo sistema departamental e com a manutenção da cátedra, a qual, segundo o estudo, deveria servir de origem para a criação dos departamentos. Na avaliação do relator, tratava-se de “uma incoerência da Comissão propor a organização do departamento partindo da cátedra – que em princípio ela [a Comissão de Planejamento] rejeita – e cuja existência considera incabível dentro da estrutura departamental”.³⁵⁰

O espírito que rege o sistema de cátedra é individualista. Ele concentra toda a responsabilidade e todo o poder correlato num só indivíduo que se chama catedrático e que, para tal mister, se reveste de uma série de prerrogativas tanto de conceito e consensus, como de lei, como lhas dá a nossa própria Constituição. (...) O espírito que dita o sistema departamental é diametralmente oposto. É coletivista. Distribui as responsabilidades e o poder a um grupo colegiado, inatamente constituído pelos chefes das disciplinas que integram o departamento. Ora, fixando-se a atenção numa só disciplina, verificar-se-á que seus problemas transcendem a alçada de seu chefe para ficarem subordinados à decisão de todo o colégio departamental. Por aí se verá que uma disciplina departamental jamais poderá ser lisamente representada por uma cátedra a qual por definição é uma área indevassável sob o domínio de um único e absoluto senhor. (...) Está evidente que a simples disciplina – isenta de qualquer individualismo absoluto – e jamais a cátedra, deverá constituir-se na unidade sub-departamental.³⁵¹

³⁴⁸ *Idem, ibidem*, p. 11-16.

³⁴⁹ *Idem, ibidem*, p. 12.

³⁵⁰ *Idem, ibidem*, p. 14.

³⁵¹ *Idem, ibidem*, p. 15-16.

Percebe-se no estudo elaborado pela Comissão de Planejamento do Conselho Universitário da UFRGS, comentado pelo parecer da Comissão de Ensino e Recursos, uma forte influência da estrutura orgânica adotada no modelo organizacional da Universidade de Brasília. A estrutura departamental, a divisão da formação profissional em institutos centrais e faculdades, o ensino de graduação representado em dois ciclos (ciclo básico e 2º ciclo), tratavam-se de propostas que já vinham sendo defendidas e apresentadas antes de 1964 e que foram aplicadas no modelo original da UnB. Tais alterações estavam sendo igualmente consideradas em algumas universidades federais onde estavam sendo estudados projetos de reestruturação, nesse mesmo período, como a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro).³⁵² Não por acaso, aliás, o documento sobre as diretrizes para a reformulação da Universidade do Brasil havia sido anexado, como modelo de proposta de reestruturação, no primeiro estudo sobre a reforma da UFRGS, apresentado pela Comissão de Planejamento ao Consun em março de 1964.³⁵³ Tais propostas eram, agora, apresentadas ao Conselho Universitário de forma mais explícita e sistemática, demonstrando um amadurecimento do debate sobre o tema, por parte dos professores que integravam essa Comissão.

A disputa entre a implantação do sistema departamental e a manutenção das cátedras, presente no documento da Comissão de Planejamento e no parecer da Comissão de Ensino e Recursos, representou um dos pontos centrais nos debates, entre os professores do Consun, sobre as propostas para a reestruturação da UFRGS, nos meses seguintes. A polêmica sobre a questão da cátedra já havia sido debatida pelos professores no Consun, anteriormente, quando da apreciação do projeto de Estatuto do Magistério Superior, em setembro de 1964, sendo, inclusive, mencionada no parecer agora apresentado pela Comissão de Ensino e Recursos. Na ocasião, os professores dividiram-se em dois grupos, que se posicionavam a favor e contra a abolição da cátedra e a adoção da função de professor titular no lugar dela.³⁵⁴ Colocada em discussão, novamente, a partir da apresentação do parecer da Comissão de Ensino e Recursos, a questão da abolição da cátedra gerou novo, intenso e acalorado debate entre os membros do Consun.

³⁵² Ver capítulo 2 desta dissertação.

³⁵³ Ver capítulo 3 desta dissertação.

³⁵⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 331ª Sessão do Conselho Universitário**. *op. cit.*, p. 23-29.; *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 332ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 23 de setembro de 1964, p. 1-34.

O professor Candal, relator do parecer, justificava sua posição a favor da abolição da cátedra por entender, baseado em estudos de outros especialistas, que as duas instituições, cátedra e departamento, eram incompatíveis:

Mencionou, a seguir, o prof. Candal, o entendimento do Dr. Rudolph Atcon, figura exponencial, de todos conhecida, segundo o qual a cátedra e o departamento são incompatíveis. Concluiu o orador, dizendo que, na elaboração do parecer, dentro de uma atitude de prudência, ouvindo as opiniões mais autorizadas, inclinou-se para entender que há, realmente, uma incompatibilidade formal entre cátedra e departamento.³⁵⁵

A principal justificativa, entretanto, entre os professores que defendiam a permanência da cátedra era a sua condição jurídica legal garantida pela Constituição Federal. O professor Emílio Gischkow, por exemplo, na mesma sessão, afirmou:

O assunto fundamental é que não existe a pretendida incompatibilidade entre cátedra e departamento, porque a Constituição Federal prevê a figura do professor catedrático, estabelecendo-a como chefia de unidade didática do ensino superior e secundário. Concede, a mesma Constituição, ao professor catedrático, tão só a garantia relacionada com a liberdade de cátedra e com a vitaliciedade. Assim sendo, a criação de departamentos constituídos de cátedras não vai atribuir ao professor catedrático senão a liberdade de continuar sustentando a sua doutrina e a sua ciência; não vai, isso, implicar em que o catedrático se rebele contra a organização que foi instituída no regimento de sua Faculdade, aprovado pelo Conselho Universitário, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases, que admite a organização departamental.³⁵⁶

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 53, em novembro de 1966, o qual estabelecia um prazo de 180 dias para que as universidades encaminhassem ao Conselho Federal de Educação seus planos de reestruturação, a Comissão de Planejamento solicitou ao Conselho Universitário autorização para que sua estrutura fosse ampliada de 5 para 10 membros, apresentando a seguinte justificativa: “essa ampliação faz-se necessária diante do volume de trabalho existente, bem como em virtude, face aos prazos fixados em Decreto-Lei”.³⁵⁷ Após debate no Consun, deliberou-se que a composição da Comissão deveria ser ampliada para 12 integrantes, para os quais foram escolhidos, além dos cinco professores que já a integravam, os professores Irajá Damiani Pinto, Mozart Pereira Soares, Rubem Green Ribeiro Dantas, Manoel Luiz Leão e Emílio Alberto Maya Gischkow. As outras duas vagas restantes deveriam ser “preenchidas oportunamente, por esta Casa, de acordo com o seguinte critério:

³⁵⁵ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 347ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*, p. 20.

³⁵⁶ *Idem, ibidem*, p. 21.

³⁵⁷ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 356ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 28 de dezembro de 1966, p. 13.

uma pela área das humanidades, e a outra pela área das artes, ou ciências, ou biologia, ou pesquisa”.³⁵⁸

Elaborado novamente pela Comissão de Planejamento, o Plano de Reestruturação e o anteprojeto do novo estatuto da universidade foram encaminhados ao Conselho Universitário para apreciação em julho de 1967.³⁵⁹ Dividido em três partes – análise sumária da conjuntura, a reforma universitária e implantação e desenvolvimento –, o Plano de Reestruturação da UFRGS obedecia às linhas gerais traçadas no estudo anterior, “Diretrizes para uma Reforma Universitária”, aprovado pelo Consun em dezembro de 1965.³⁶⁰

Na primeira parte do documento, “Análise sumária da conjuntura”, era apresentado um histórico da universidade, da criação das primeiras escolas e faculdades até a federalização da universidade. Junto ao histórico, também constavam uma análise da situação da universidade no momento de elaboração do Plano – com número de faculdades, escolas e institutos, dados referentes aos números de matrículas, ingressos e diplomados –, bem como dados relativos ao pessoal docente e administrativo e ainda uma descrição da situação físico-geográfica – contando com 14 faculdades e escolas, 8 institutos subordinados à Reitoria e outros 21 institutos e unidades diversas subordinadas às faculdades e escolas. Em relação às atividades de cada uma das unidades apontadas, o relatório apresentava uma breve descrição da situação didática, descrevendo que as faculdades e escolas dedicavam-se quase exclusivamente às atividades de ensino de graduação enquanto que os institutos não obedeciam a objetivos uniformes, sendo que alguns concentravam suas atividades ou só ao ensino ou só à pesquisa, e outros realizavam ambas as atividades. Quanto ao ensino de pós-graduação, o documento apontava que eram poucas as unidades que ministravam tais cursos, assinalando como destaques os cursos de pós-graduação desenvolvidos, naquele momento, na Faculdade de Agronomia e Veterinária e na Faculdade de Ciências Econômicas, ambos em convênio UFRGS-USAID-Universidade de Wisconsin.³⁶¹

A segunda parte do Plano, “A Reforma Universitária”, apresentava, de forma mais detalhada, a proposta da Comissão de Planejamento para a reestruturação da universidade. Os principais pontos relativos à reforma defendidos no documento consistiam: nas atividades de ensino e pesquisa indissociadas; na divisão da formação universitária em três ciclos – básico, graduado e pós-graduado; na instituição do departamento como unidade básica da estrutura

³⁵⁸ *Idem, ibidem*, p. 18-19.

³⁵⁹ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 363ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 18 de julho de 1967, p. 3.

³⁶⁰ *Idem*. Comissão de Planejamento. **Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 16 de junho de 1967. [UFRGS-BC-Coleção U]

³⁶¹ *Idem, ibidem*, p. 5-15.

universitária; e na unificação dos regimes didáticos, das avaliações e dos processos seletivos de ingresso nos cursos da universidade.

Em relação aos níveis da educação superior, o documento apontava que o ciclo básico compreenderia “o estudo das disciplinas que constituem o suporte cultural para um grupo de carreiras afins”. Consistiria no primeiro estágio da formação universitária, tendo duração média de dois anos e a ele afluindo os alunos que, “tendo concluído a escola média, foram devidamente orientados e selecionados através dum concurso de habilitação unificado”. Segundo o documento, a introdução do ciclo básico preparatório distinto do profissional teria diversas implicações sobre a estrutura da universidade, tais como: a) unificaria “os critérios de acesso à Universidade” e alargaria “a margem de opção entre as diversas carreiras”; b) atuaria como “estágio de orientação e seleção dos candidatos às diversas carreiras”; c) completaria e ampliaria “a educação geral iniciada na escola secundária”; d) reuniria, nos mesmos cursos, “os aspirantes às mais diversas carreiras” e promoveria assim “o espírito de unidade universitária”; e) nivelaria “o prestígio ou ‘status’ social dos diferentes cursos ou profissões”.³⁶²

O ciclo de graduação era apresentado tendo como objetivo “uma educação especial ou profissional nos diversos ramos do conhecimento aplicado e do conhecimento fundamental (artes liberais), sendo de dois ou três anos sua duração”. Visaria a uma “habilitação para o exercício de uma atividade produtiva e versátil num campo profissional de certa amplitude, de modo a garantir-se fácil adaptação às peculiaridades que se apresentam em cada setor”. O acesso ao ciclo de graduação “das carreiras mais exigentes e complexas” deveria ficar condicionado “a índices mínimos de proficiência no ciclo básico”. O documento ainda apontava que “os candidatos rejeitados nesta segunda triagem” não teriam “os seus estudos perdidos”, uma vez que “inúmeras carreiras curtas” se abririam para eles, “no setor intermediário, para a formação dos quadros auxiliares de nível superior”.³⁶³

Completando a formação universitária, o terceiro ciclo, a formação pós-graduada, “sempre associada à pesquisa original e criadora”, teria por objetivo “a formação de especialistas, pesquisadores, cientistas, professores e líderes” para “comandar o progresso social e o avanço das fronteiras da ciência e da técnica”, de forma que a Nação se tornasse “culturalmente autônoma e economicamente independente”. Seu acesso seria feito através dos

³⁶² *Idem, ibidem*, p. 19-20.

³⁶³ *Idem, ibidem*, p. 20-21.

estudos de graduação, os quais permitiriam “identificar os melhores talentos e recrutá-los para os estudos de pós-graduação”.³⁶⁴

Em relação à reforma estrutural da universidade, a proposta apresentada no Plano de Reestruturação consistia em transformar a estrutura universitária de então, a qual tinha “como unidade a Faculdade segregada e heterogênea e, como subunidades, as cátedras estanques e autônomas”, em uma “universidade integrada”, procurando “dar ao sistema maior unidade e organicidade”. A reforma estrutural seria “o ponto de partida para o desencadeamento de outras reformas: a administrativa, a didática, a do regime docente e discente”.³⁶⁵

Na reforma estrutural, o departamento substituiria a cátedra como unidade fundamental da estrutura universitária. O departamento ficava definido “como unidade operativa básica da Universidade, destinado a exercer, de maneira indissociada as atividades de ensino e pesquisa num determinado setor do conhecimento”. Representaria a “concentração, numa única unidade, de todos os recursos humanos e materiais articulados para o mesmo objetivo didático-científico”, e permitiria “a articulação dos Departamentos entre si, de maneira contínua, sem barreiras de Faculdades e Institutos”.³⁶⁶

A estrutura, proposta no Plano, também englobaria os Institutos Centrais e as Faculdades e Escolas. Os primeiros deveriam integrar, nos seus Departamentos, “todas as áreas do conhecimento fundamental ora dispersas nas Faculdades e Escolas”. Cumpririam a tríplice finalidade de: a) ministrar o ensino geral e básico (1º ciclo) das diversas carreiras universitárias; b) ministrar o ensino especial subsequente (2º ciclo) das carreiras que se desenvolvem nas áreas de conhecimento fundamental (Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades); c) ministrar o ensino de pós-graduação (3º ciclo) associado à pesquisa original nas mesmas áreas.³⁶⁷ Já as Faculdades e Escolas cumpririam, conforme o Plano, a dupla finalidade de: a) ministrar o ensino especial (2º ciclo) das carreiras que se desenvolvem nos campos do conhecimento aplicado; e b) ministrar o ensino de pós-graduação (3º ciclo) associado à pesquisa aplicada, nas áreas que lhes correspondessem.³⁶⁸

O Plano de Reestruturação ainda previa, além da reforma estrutural apresentada, a unificação da seleção – onde o acesso não se daria mais através de cada Faculdade ou Escola, mas sim por meio de um concurso vestibular unificado –, e a unificação do regime didático,

³⁶⁴ *Idem, ibidem*, p. 21.

³⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 22-24.

³⁶⁶ *Idem, ibidem*, p. 25-27.

³⁶⁷ *Idem, ibidem*, p. 29.

³⁶⁸ *Idem, ibidem*, p. 31.

incluindo a adoção do período letivo semestral, a matrícula por disciplinas, os horários, a medida dos créditos e os critérios de aprovação, reprovação, exclusão e transferência.³⁶⁹

Entre os novos órgãos a serem criados, propostos no Plano, estavam: a) as Comissões de Carreira, que substituiriam as Congregações e ficariam responsáveis por organizar os currículos e suas articulações interdisciplinares; b) as Câmaras de Ensino, que ficariam encarregadas de “traçar a política geral do ensino de graduação, estabelecer normas didáticas, aprovar currículos, propor a criação, transformação ou supressão de cursos de graduação; c) o Conselho de Curadores; e d) o Conselho de Desenvolvimento”. Os dois últimos órgãos eram considerados como órgãos auxiliares do Conselho Universitário, no controle contábil e financeiro, e eram justificados no Plano por compreender “funções para as quais a Universidade necessita da colaboração de pessoas estranhas aos seus quadros, eis que em ambos haverá predominância de membros da comunidade”.³⁷⁰

Na terceira e última parte do Plano, eram apresentadas algumas das modificações que a reestruturação implicaria, tais como o desmembramento da Faculdade de Filosofia e a absorção de dez de seus Departamentos nos Institutos Centrais (Matemática, Física, Química, Geociências e Letras nos Institutos do mesmo nome; Ciências Biológicas no Instituto de Biociências; Psicologia, História, Ciências Sociais e Filosofia no Instituto de Ciências Humanas) e a criação de duas novas faculdades (a Faculdade de Educação e a Faculdade de Meios de Comunicação Social); bem como, a transferências dos setores que atuavam nas áreas de conhecimento fundamental das demais faculdades e escolas para os Institutos Centrais.³⁷¹

Percebe-se que, além dos princípios defendidos no documento “Diretrizes para uma Reforma Universitária”, elaborado pela Comissão de Planejamento e aprovado pelo Conselho Universitário, em dezembro de 1965, o Plano de Reestruturação elaborado pela mesma Comissão estava alicerçado também nas determinações estabelecidas nos Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67. Com efeito, em alguns tópicos do documento, as normas legais são citadas como forma de justificar e reforçar as propostas encaminhadas pela Comissão.³⁷² Alguns desses tópicos, aliás, já haviam sido expressos no documento anterior, aprovado em 1965, e haviam sido aceitos, na ocasião, pelos professores do Conselho Universitário, tais como a divisão da formação universitária e do ensino de graduação em ciclos; a adoção pelo sistema departamental, sendo este considerado como uma “unidade básica da estrutura universitária”;

³⁶⁹ *Idem, ibidem*, p. 36-37.

³⁷⁰ *Idem, ibidem*, p. 34-35; 38.

³⁷¹ *Idem, ibidem*, p. 40-46.

³⁷² *Idem, ibidem*, p. 4; 28; 32; 34; 37; 41.

além da adoção do princípio de associação das atividades de ensino e pesquisa nas unidades universitárias e do princípio da “não duplicação de meios para fins idênticos”.

O Plano de Reestruturação e a Súmula do Plano elaborados pela Comissão de Planejamento foram encaminhados, por deliberação dos professores membros do Conselho Universitário, às Comissões de Legislação e Regimento (CLR) e de Ensino e Recursos (CER) do mesmo Conselho, as quais ficariam encarregadas de, após analisá-los, encaminharem ao Consun um parecer a respeito dos dois documentos. Em linhas gerais o parecer conjunto elaborado pelas duas Comissões aprovava os dois documentos, Plano e Súmula, da Comissão de Planejamento. O parecer, no entanto, fazia algumas ressalvas em relação a aspectos de ordem administrativa, propostos no Plano de Reestruturação, e, em especial, em relação à resguarda do direito dos Professores Catedráticos aos respectivos cargos, direito que, na avaliação das duas Comissões, CLR e CER, estava assegurado pela autonomia universitária, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961.³⁷³ Apesar dessas ressalvas, as Comissões de Legislação e Regimento e Ensino e Recursos encaminharam ao Conselho Universitário sua proposta de Súmula Substitutiva do Plano de Reestruturação da UFRGS, a qual, após ser debatida no Consun, e após serem feitas as alterações julgadas necessárias no texto do Plano, o mesmo foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação, em agosto de 1967, sob o título de “Estatuto de Diretrizes e Bases da Reestruturação da UFRGS”.³⁷⁴

Dos debates realizados no Conselho Universitário, no período de apreciação do Plano de Reestruturação, outros dois tópicos, citados marginalmente no documento, receberam bastante atenção dos conselheiros. O primeiro dos tópicos dizia respeito ao regime jurídico das universidades federais. A atenção a esta questão era gerada pela convocação do Reitor Milano para reunião do Fórum de Reitores, que tinha como uma das pautas o debate sobre o *status* jurídico das universidades e a proposta manifestada pelo Ministério da Educação em transformar as universidades federais de autarquias educacionais para fundações.³⁷⁵

Questionados sobre essa proposta, vários dos professores membros do Consun se pronunciaram preocupados com dois aspectos centrais imbuídos nessa questão: o primeiro deles era sobre a autonomia das instituições e o segundo, sobre as fontes de financiamento a que deveriam recorrer as universidades federais, caso optassem pelo regime de fundação. Em relação ao primeiro aspecto, um dos conselheiros, o professor Laudelino Teixeira de

³⁷³ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 365ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 16 de agosto de 1967, p. 22-24.

³⁷⁴ *Idem.* Conselho Universitário. **Estatuto de Diretrizes e Bases da Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 18 de agosto de 1967. [UFRGS-BC-Coleção U]

³⁷⁵ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 365ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*

Medeiros, expressava que, na sua opinião, o que haveria de ser preservado era o direito de autonomia das universidades federais e, da mesma forma, serem resguardados os direitos dos professores, independente do regime jurídico optado:

O Prof. Laudelino [Teixeira de Medeiros] acentuou que o Prof. [Rui] Cirne Lima expusera claramente o esquema em que é possível situar o problema. Entretanto, há um aspecto que o orador desejaria ressaltar. Ocorre que, de um lado, o Governo, ao manifestar a intenção de transformar as universidades em fundações, parece que revela o desejo de conceder, a essas, mais autonomia, para que melhor funcionem. De outro lado, entretanto, *verifica-se que o Governo interfere constantemente na autonomia que já foi legalmente concedida às universidades. Se, transformadas em fundação, não for reconhecido, em relação às universidades, que a autonomia deve ser o critério efetivo de seu funcionamento, parecerá, então que o Governo está tentando dizer que deseja que elas sejam autônomas e eficientes, e, de outro lado, está impedindo que elas, realmente, o sejam. Aliás, entende, o orador, que a eficiência das universidades está muito menos nas suas estruturas ou nos seus estatutos e regimentos, do que, propriamente, no pear de sua atividade por burocracia que, muitas vezes, é de gaveta. Parece, portanto, que seria oportuno que o Sr. Reitor registrasse, para argumentar – se assim o entender – que às universidades importa, realmente, que os direitos dos professores sejam resguardados, mas, sobretudo, que sejam dadas, às universidades, efetivas condições de autonomia, para que elas possam, realmente funcionar.*³⁷⁶

Em relação ao segundo aspecto, sobre as fontes de financiamento das universidades federais, caso elas optassem por adotar o *status* jurídico de fundação, outro dos conselheiros, o professor Marques Pereira, comentava a fala de Moniz de Aragão, Ministro da Educação no governo Castello Branco, a qual apontava que, através do regime de fundação, as universidades federais estariam aptas a angariar meios financeiros de outras fontes além do governo:

O Prof. Marques Pereira, logo após, disse que, no ano passado, por ocasião da reunião da Associação Brasileira de Escolas Médicas, na Bahia, teve oportunidade de ouvir do então Sr. Ministro da Educação, Prof. Moniz de Aragão, que havia interesse do Governo no sentido de que as universidades fossem se transformando em fundações, para que cada vez menos o Governo tivesse compromissos orçamentários com as referidas universidades. Aduziu, o então Sr. Ministro que *as universidades, com a autonomia que desfrutariam em face de sua condição de fundações, poderiam angariar meios financeiros de outras fontes, já que, como universidades federais, elas estariam praticamente privadas de angariar tais meios.*³⁷⁷

Na opinião do professor Marques Pereira, caso as universidades optasse pelo regime de fundação, elas poderiam ser prejudicadas em relação às formas de financiamento, uma vez

³⁷⁶ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 365ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 16 de agosto de 1967, p. 5. Grifos ausentes no original.

³⁷⁷ *Idem, ibidem,* p. 5. Grifos ausentes no original.

que teriam reduzidos os repasses de recursos do governo às universidades, e essas poderiam encontrar dificuldades ao buscar financiamento de outras fontes:

Reiterou, o orador, que esse era o pensamento do Governo, conforme lhe foi transmitido pelo então Sr. Ministro da Educação: cada vez menos o Governo assumisse responsabilidades orçamentárias para com as universidades, porque estas, transformando-se em fundações, teriam possibilidades de conseguir recursos em outras fontes. Por outro lado – prosseguiu o orador – sabe-se que o imposto de renda, no Brasil, não estimula àqueles que possam doar alguma coisa às universidades. Reportou-se, a seguir, o orador, ao fato de que a Universidade de Brasília – embora seja fundação – vem sendo mantida pelo Governo, pois não tem obtido outras fontes, meios para sua manutenção. Considera, pois, o orador, que, *se já atualmente o Governo concede escassos recursos às universidades, esses recursos poderiam minguar ainda mais no caso de que elas fossem transformadas em fundações, com a agravante de que não existe, ainda, ambiente propício para o recebimento de recursos substanciais de outras fontes, que não as governamentais.*³⁷⁸

A posição acordada entre os professores membros do Consun, após os debates sobre a manutenção ou transformação do *status* jurídico da universidade de autarquia educacional para fundação, foi de que deveria ser mantido o seu *status* jurídico de então, de autarquia educacional.³⁷⁹

O segundo tópico tangencialmente abordado no Plano de Reestruturação, mas que concentrou debates no Conselho Universitário, no mesmo período, era relativo à unificação do processo de seleção e ingresso para os cursos de graduação das universidades. Conforme exposto no capítulo 2, até então, cada faculdade, escola ou instituto ficava responsável pela aplicação do exame de seleção para ingresso nos cursos de graduação. Esse processo de seleção para ingresso nos cursos da universidade, da forma como era realizado, entretanto, separadamente para cada curso, mobilizava diversos professores de variadas áreas, faculdades e escolas. Ora, tal sistemática de seleção entrava em contradição com os princípios de “racionalização de recursos” e “não duplicação de meios para fins idênticos”, defendidos pelo governo nos Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67, e incorporados no Plano de Reestruturação da universidade. A unificação do concurso vestibular era apresentada, assim, na proposta da Comissão de Planejamento, como uma alternativa de racionalizar o processo de seleção e, ao mesmo tempo, selecionar, de forma unificada, mediante aplicação de provas idênticas, os candidatos aptos a ingressar no ciclo básico:

³⁷⁸ *Idem, ibidem*, p. 5. Grifos ausentes no original.

³⁷⁹ *Idem, ibidem*, p. 12.

Um concurso vestibular unificado dá-lhe acesso à infra-estrutura ainda pouco diferenciada dos estudos básicos. Um pequeno número de ciclos básicos poderá constituir a plataforma donde, mediante segunda triagem, poderão os alunos prosseguir os estudos mais diferenciados do ciclo de graduação. (...) Visa o concurso de habilitação avaliar a amplitude e o nível de conhecimentos organicamente estruturados e, através desta avaliação, selecionar os melhores talentos. (...) O vestibular unificado compreende provas idênticas para *todos* os candidatos, abrangendo um bom espectro de conhecimentos fundamentais e questões graduadas em dificuldade crescente. A habilitação e classificação dos candidatos ao ingresso num dado ciclo básico se fará mediante confronto dos resultados obtidos com os mínimos de proficiência para ele estipulados e configurados num perfil cultural.³⁸⁰

A proposta para o vestibular unificado apresentada no Plano de Reestruturação em julho e agosto de 1967, foi aprovada sem restrições pelo Conselho Universitário. Todavia, em novembro de 1967, em razão de edital publicado pela Diretoria do Ensino Superior, o assunto novamente tornou-se pauta de discussão em sessão do Consun. O edital publicado pela DESu estabelecia regras para os exames vestibulares nas universidades federais em todo o país, inclusive definindo datas para coincidência das provas na seguinte ordem: a área técnica científica deveria ocorrer em 5 de janeiro de 1968; a área biomédica, em 6 de janeiro; a área de ciências jurídicas e sociais, em 8 de janeiro; e a área de filosofia e artes, em 9 de janeiro.³⁸¹ Tal definição pela DESu das datas para os concursos vestibulares contrariava, na opinião de alguns professores do Conselho Universitário, o princípio de autonomia universitária, garantido pela LDB. Nessa perspectiva, o professor Emílio Gischkow questionava a imposição de tais datas e propunha uma manifestação do Consun contrária ao edital da DESu:

A autonomia universitária está consagrada na Lei de Diretrizes e Bases, que continua vigente e tem plena e absoluta eficácia. Não vê, o orador, como a Diretoria do Ensino Superior possa violar flagrantemente a Lei, o Estatuto da Universidade e os Regimentos de suas unidades. Porque, na realidade, os Regimentos de suas unidades universitárias prevêm expressamente a data de realização dos exames vestibulares. De modo que, *em face desse aspecto fundamental, vinculado à própria autonomia universitária, entende, o orador, que não será possível a aceitação passiva de uma simples determinação da Diretoria do Ensino Superior*. É tão evidente a violação do Estatuto da Universidade e dos Regimentos das unidades, bem como da própria autonomia universitária, que o Conselho Universitário deveria manifestar no sentido da expressa manutenção dos dispositivos estatutários e regimentais aplicáveis à espécie. Aliás, convém acentuar que nem o Conselho Federal de Educação tem atribuições capazes de determinar a data de realização dos exames vestibulares, porque é manifesto que isso diz especificamente com a autonomia didática da Universidade.³⁸²

³⁸⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Planejamento. **Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. *op. cit.*, p. 37. Grifos no original.

³⁸¹ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 369ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 9 de novembro de 1967, p. 4.

³⁸² *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 369ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 9 de novembro de 1967, p. 6. Grifos ausentes no original.

Na seqüência de sua fala, o professor Gischkow apontava que a realização de um vestibular único, como propunha a DESu, com as mesmas datas para todo o país, poderia ser prejudicial também no preenchimento de tais vagas, uma vez que, aqueles que não conseguissem classificação na seleção, não teriam outra oportunidade em outras escolas:

Entretanto, além do aspecto legal, existe outro aspecto que é ainda mais importante, já que se relaciona com o próprio mérito da determinação da DESu. *Como consequência da eventual realização do vestibular único, ocorreria que todos os candidatos teriam de fazer, necessariamente, opção por uma única escola.* Verificar-se-ia, então, que centenas e centenas de moços, que poderiam ser aproveitados em outras escolas, não lograriam matrícula, e, *em consequência, haveria, no 1º ano de todas as unidades universitárias brasileiras, um ponderável decréscimo no número de alunos.* De modo que a orientação da DESu iria ferir fundamentalmente a programação do aumento de matrículas nas universidades. Nessas condições, o Prof. Gischkow considera que a determinação da Diretoria do Ensino Superior, além de ilegal, é um verdadeiro atentado aos interesses do ensino, e, ainda, está em flagrante contradição com os objetivos do Ministério da Educação e Cultura e com a programação de expansão do ensino superior no Brasil.³⁸³

Em janeiro de 1968, a UFRGS recebeu o parecer nº 454/67 do CFE, datado de 5 de dezembro de 1967, sobre o Plano de Reestruturação da universidade, comunicando a aprovação daquele parecer pela Câmara de Ensino Superior e determinando que diligência relativa ao referido plano deveria ser cumprida em 60 dias.³⁸⁴ No parecer, assinado por A. Almeida Júnior, Vandick L. da Nóbrega, Péricles Madureira de Pinho, Durmeval Trigueiro e Alberto Deodato, os membros do CFE observavam que, quando haviam discutido “anteprojeto de lei sobre normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18-11-66”, tiveram oportunidade de justificar sua “decisão de votar contra a medida”, porque entendiam (e reiteravam tal entendimento no parecer) “que nenhuma restrição ou roteiro deveria ser imposto pelo Governo às Universidades para que estas organizem as suas próprias estruturas”, e que julgavam “conveniente deixar às universidades plena liberdade de agrupar as diversas disciplinas integrantes dos currículos, de fixar as suas relações e de indicar os organismos em que o seu ensino será ministrado”.³⁸⁵ E explicavam a observação:

Consideramos necessário fazer esta declaração, para deixar bem esclarecido que iremos apreciar os planos estruturais das universidades em face dos decretos-leis 53, de 18.11.66 e 252, de 28 de fevereiro de 1967 e não em função de nossas convicções, que permanecem inalteráveis.³⁸⁶

³⁸³ *Idem, ibidem*, p. 6. Grifos ausentes no original.

³⁸⁴ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 372ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 18 de janeiro de 1968, p. 3-9.

³⁸⁵ *Idem, ibidem*, p. 3.

³⁸⁶ *Idem, ibidem*, p. 4. Grifos ausentes do original.

Na seqüência, os membros do CFE apresentavam uma série de comentários pontuais sobre a documentação apresentada ao conselho pelo Ministro da Educação, que a recebera do Reitor da universidade: a) Estatuto de Diretrizes e Bases da Reestruturação da UFRGS, aprovado pelo Consun em 18 de agosto de 1967; b) Plano de Reestruturação elaborado pela Comissão de Planejamento da UFRGS; c) Súmula do Plano de Reestruturação, também elaborada pela mesma Comissão; e d) Anteprojeto do Estatuto, este último ainda não havia sido aprovado pelo Consun.³⁸⁷

Os comentários e sugestões que constavam no parecer do CFE versavam sobre: incompatibilidades existentes entre a Súmula e o Plano de Reestruturação; a existência de alguns institutos subordinados a faculdades e escolas e outros diretamente à Reitoria; questões de redação confusa ou dúbia; a ausência de algumas páginas da Súmula; a surpreendente situação da universidade, com 346 cátedras vagas, situação cuja “relevante gravidade” chegam a explicitar, os pareceristas, definindo como “lamentável” a situação; o título do “Estatuto de Diretrizes e Bases...”, o qual, na avaliação dos pareceristas, deveria chamar-se “Anteprojeto do Plano de Reestruturação da UFRGS”; contradições entre os documentos; dentre outras. Tratavam ainda das atribuições do “Senado da Universidade”³⁸⁸ e do ingresso de discentes.³⁸⁹ Terminavam tecendo a seguinte observação:

Enquanto as Universidades não forem dotadas de recursos suficientes para fornecer aos professores ambiente e instrumentos de trabalho para o desempenho de suas atividades docentes e de pesquisa, a melhor estrutura administrativa será impotente para produzir os frutos que se deve esperar duma universidade.³⁹⁰

A partir das considerações contidas no parecer nº 454/67 do CFE, os professores da Comissão de Planejamento elaboraram um estudo preliminar, cujo objetivo era apresentar sugestões para as modificações solicitadas no parecer do CFE, de forma a adequar o “Estatuto de Diretrizes e Bases da Reestruturação da UFRGS” às exigências apresentadas no parecer do CFE. O estudo preliminar sobre o parecer do CFE, elaborado pela Comissão de Planejamento, foi encaminhado ao Conselho Universitário em janeiro de 1968. Na ocasião, após debate no Conselho Universitário, os professores optaram novamente por formar uma Comissão Especial, composta pelos professores Ivo Wolff, Ruy Cirne Lima, Eduardo Zácara Faraco, e

³⁸⁷ *Idem, ibidem*, p. 4.

³⁸⁸ Posteriormente, no plano de reestruturação, este órgão foi denominado de Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa (COCEP).

³⁸⁹ *Idem, ibidem*, p. 4-9.

³⁹⁰ *Idem, ibidem*, p. 9.

Angelo Ricci, e que ficaria responsável por fazer a análise do parecer do CFE e das sugestões apresentadas pela Comissão de Planejamento no seu estudo preliminar do mesmo.³⁹¹

O trabalho elaborado pela Comissão Especial foi apresentado para deliberação ao Consun em fevereiro de 1968, sob o título “Anteprojeto do Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”. Ao encaminhar ao Conselho Universitário o novo estudo da Comissão Especial, esta comentou as linhas gerais que orientaram os seus trabalhos: 1) “procurou atender, naquilo que foi julgado procedente, as recomendações contidas no parecer nº 454/67”; 2) considerou os pressupostos contidos em outro parecer do CFE, de autoria do professor Clóvis Salgado, com data de dezembro de 1967, pois o mesmo fornecia “uma idéia precisa dos critérios seguidos pelo Conselho Federal de Educação, quanto à interpretação de certos tópicos dos decretos-leis nº 53/66 e 252/67”; 3) buscou simplificar ao máximo o novo projeto, “levando em consideração as recomendações dos dois pareceres precitados, segundo os quais vários assuntos podem ser delegados ao Estatuto da Universidade”, e, ao mesmo tempo, procurou não incluir matéria nova, “por entender que, face à exigüidade do tempo, não seria possível abrir a discussão de alguns títulos, em consequência, porém, do parecer nº 454/67, do CFE”; e 4) introduziu algumas alterações de redação no projeto primitivamente aprovado pelo Consun, “objetivando evitar que, eventualmente, se pudesse dar, a alguns tópicos do texto, uma interpretação que não estivesse em consonância com o espírito que presidiu a deliberação desta Casa”.³⁹²

Depois de aprovada pelo Conselho Universitário, a versão final do Anteprojeto de Plano de Reestruturação da UFRGS foi novamente encaminhada ao Conselho Federal de Educação, em dois formatos – o Plano Geral de Reestruturação, já aprovado pelo Consun em 1965, e um anteprojeto de decreto para a reestruturação da universidade.³⁹³ O Plano de Reestruturação da UFRGS foi oficialmente aprovado, através do Decreto nº 62.997, de 16 de julho de 1968.³⁹⁴

³⁹¹ *Idem, ibidem*, p. 20.

³⁹² *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 373ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 8 de fevereiro de 1968, p. 2-3.

³⁹³ *Idem, ibidem*, p. 36.

³⁹⁴ BRASIL. **Decreto nº 62.997, de 16 de julho de 1968**. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>>. Acesso em: 20/01/2008.

5.2.2. A aprovação do Plano de Reestruturação e o novo Estatuto

Com a aprovação do Plano de Reestruturação, passar-se-ia para a segunda etapa da reforma na universidade: o planejamento e o desenvolvimento das ações que culminariam na execução da reestruturação da universidade em si. Por lei, a universidade, após ter seu anteprojeto de estatuto aprovado, teria um prazo de 90 dias para elaborar e remeter ao Conselho Federal de Educação seu projeto de estatuto adaptado às disposições legislativas e obedecendo aos princípios norteadores do plano de reestruturação aprovado.³⁹⁵

Uma das primeiras medidas adotadas para esta segunda fase foi a criação do “Conselho de Planejamento e Desenvolvimento” (COPLAD), que passaria a atuar no lugar da então Comissão de Planejamento que assessorava o Consun. A criação do COPLAD havia sido proposta mediante ofício da Reitoria nº 463/GAB, encaminhado ao Conselho Universitário, em outubro de 1968.

No ofício encaminhado ao Consun, a extinção da Comissão de Planejamento e a criação do COPLAD eram justificadas pelo fato de já ter a comissão “cumprido a função para a qual havia sido criada”, cujo objetivo fundamental consistia no “estudo da reestruturação da Universidade e a consequente formulação de um Plano que viesse a consubstanciar, numa sistemática normativa, o estudo efetuado”.³⁹⁶ Dessa forma, conforme o ofício:

Parece, pois, que a Comissão de Planejamento deve ser considerada extinta, por término de sua missão. Tendo em vista as características da nova fase supra delineada – isto é, planejamento e desenvolvimento, tecnicamente coordenados –, entendemos que um novo órgão apresentaria melhores condições para integrar-se em tais características, desde que, criado em função dos novos objetivos a colimar. Nesse sentido, vimos propor uma criação de um CONSELHO DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, em substituição à Comissão de Planejamento.³⁹⁷

O COPLAD seria composto por sete membros “com experiência no assunto”, “indicados pelo Reitor e aprovados pelo Egrégio Conselho Universitário”. Funcionaria “como órgão de assessoramento da Reitoria” e teria como principais atribuições: a) “propor as diretrizes gerais da Reforma Universitária, a serem aprovadas pelo Conselho Universitário”; b) propor ao Consun “o programa de expansão da Universidade”, no qual deveriam estar

³⁹⁵ Tal prazo havia sido estabelecido no Decreto-Lei nº 252/67 (art. 12º) e reforçado, posteriormente, após a promulgação da Lei nº 5.540/68, através do Decreto-Lei nº 464/69 (art. 18º).

³⁹⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 382ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 1º de outubro de 1968, p. 16-17.

³⁹⁷ *Idem, ibidem*, p. 17.

estabelecidos “a ordem e a prioridade das diferentes etapas e o planejamento geral das obras”; c) “assegurar a continuidade dos estudos, critérios e diretrizes do planejamento universitário”; d) examinar processos relativos “ao planejamento e desenvolvimento e, sobre eles, emitir parecer”; e) promover estudos e pesquisas que permitissem “o diagnóstico das condições atuais da Universidade e da comunidade e a projeção futura dos planos a estabelecer”; f) “promover intercâmbio com técnicos nacionais e estrangeiros e com organismos ligados ao planejamento universitário e educacional”; g) “estimular a formação e aperfeiçoamento de especialistas em planejamento universitário”.³⁹⁸

O Escritório de Planejamento deveria tornar-se órgão executivo do COPLAD, sob a chefia de um secretário executivo que participaria das sessões do conselho, porém sem *status* de membro, “para evitar a criação de assimetria, caso um só dos membros do Conselho tivesse sob as suas ordens diretas toda a equipe executiva e técnica”. Ao Escritório de Planejamento caber-lhe-ia “executar a política traçada pelo referido Conselho, sob a supervisão deste”.³⁹⁹

Os professores escolhidos para compor o Conselho foram, conforme sugestão do Reitor Faraco e aprovação do Consun: Ivo Wolff (então vice-reitor), Manoel Luiz Leão (membro da primeira Comissão de Planejamento), Fernando Carneiro (em função de sua experiência no assunto), Érico Maciel Filho (por ser um jurista experiente), Carlos Candal dos Santos (por ter sido membro da comissão elaboradora do anteprojeto do Estatuto do Magistério Superior), Francisco Pedro Pereira de Souza (bacharel em Psicologia e mestre em Administração Pública) e Victorio Netto Balestrin (economista, com vínculo direto com a Reitoria em função de ser Diretor da Divisão de Pessoal da Universidade).⁴⁰⁰

Ao contrário das Comissões de Planejamento anteriores, constituídas, em sua maioria por membros do Conselho Universitário, a composição proposta para o Conselho de Planejamento e Desenvolvimento era mais diversificada, incorporando professores que não faziam parte daquele Conselho e outros profissionais vinculados diretamente à diretoria. A justificativa apresentada pelo Reitor Faraco era:

O espírito que regeu a composição do Conselho de Planejamento e Desenvolvimento é o de dar autonomia intelectual aos respectivos integrantes, de tal maneira que o resultado de suas atividades venha ao Conselho Universitário sem nenhuma limitação e sem nenhum constrangimento, para que este órgão analise,

³⁹⁸ *Idem, ibidem*, p. 17-18.

³⁹⁹ *Idem, ibidem*, p. 18.

⁴⁰⁰ *Idem, ibidem*, p. 19.

objetiva e friamente, todo e qualquer trabalho que venha daquele Conselho de Planejamento e Desenvolvimento.⁴⁰¹

A composição do Conselho de Planejamento e Desenvolvimento, contudo, não compreendia nenhum membro do corpo discente. Presente na sessão do Conselho Universitário em que foi apresentada a criação do COPLAD, o estudante Carlos Sá, representante estudantil no Consun, solicitou a presença da representação discente no Conselho de Planejamento, o Reitor Faraco explicou que todos os Diretórios Acadêmicos haviam sido solicitados para apresentarem suas sugestões ao COPLAD, o qual deveria recolhê-las e analisá-las:

Quanto à proposição do Ac. Carlos Sá, devia, o Sr. Reitor, salientar que não tem nenhuma objeção àquela proposição. Desejava, entretanto, ponderar que, em face dos documentos enviados, todos os Diretórios Acadêmicos foram solicitados a encaminhar sugestões, que deverão ser recolhidas pelo Conselho de Planejamento e Desenvolvimento.⁴⁰²

Contudo, quando questionado pelo mesmo estudante sobre a inexistência de uma presença *permanente* de um membro do corpo discente no Conselho de Planejamento e Desenvolvimento, o Reitor Faraco explicou que a legítima representação do corpo discente se daria no Conselho Universitário, e que, no momento oportuno, de discussão da proposta de novo estatuto, tal representação poderia se pronunciar sobre o tema:

Quanto à reivindicação do representante do corpo discente, o orador lembrou que, eventualmente, o Presidente do Conselho de Planejamento e Desenvolvimento poderá – se assim entender conveniente – convocar um estudante para prestar colaboração em determinados aspectos. A razão pela qual não foi incluído um representante estudantil no precitado Conselho, é a de que a legítima representação do corpo discente se encontra no Conselho Universitário. De forma que, quando o projeto de Estatuto for submetido a esta Casa, os representantes estudantis terão oportunidade de debatê-lo amplamente, na qualidade de Conselheiros.⁴⁰³

Uma segunda medida adotada pela universidade, como forma de viabilizar a execução da reestruturação foi a assinatura de um convênio com a empresa paulista Assessoria e Planejamento S.A. (ASPLAN S.A.), em dezembro de 1968. Pelo convênio, a ASPLAN ficava responsável por elaborar um plano técnico e detalhado da ampliação e reestruturação da universidade, que deveria ser encaminhado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento

⁴⁰¹ *Idem, ibidem*, p. 22.

⁴⁰² *Idem, ibidem*, p. 22.

⁴⁰³ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 382ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 1º de outubro de 1968, p. 28.

(BID), com o objetivo de obter financiamento por ele oferecido às universidades públicas brasileiras para viabilização e implantação da reforma. Tratava-se de um empréstimo de US\$ 100 milhões, oferecido pelo BID às universidades brasileiras, viabilizado mediante convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e o próprio Banco Interamericano, e que tinha como objetivos a liberação de recursos às universidades públicas de forma a viabilizar a execução dos planos de ampliação e reestruturação.⁴⁰⁴ Na primeira etapa deste empréstimo, nove universidades federais haviam sido contempladas.⁴⁰⁵

O convênio com a empresa paulista para elaboração do estudo técnico era justificado, pelo Conselho Universitário da UFRGS, pelo fato de que todas as universidades federais “que foram incluídas na primeira etapa do empréstimo concedido pelo BID, tiveram seus planos elaborados pela ASPLAN S.A.”.⁴⁰⁶ Nessa perspectiva, na exposição de motivos onde era apresentada a necessidade de realização do convênio com a empresa paulista, o Reitor Faraco afirmava:

*Não só pela necessidade de negociar financiamentos, mas também para oferecer à Universidade os instrumentos adequados à realização de seus mais largos objetivos é indispensável uma programação ampla que expresse, ao mesmo tempo, uma análise crítica, homogênea, dinâmica, em extensão e profundidade da Instituição e do meio em que atua, buscando identificar dessa forma, os fatores endógenos e extrínsecos que têm cerceado o desenvolvimento orgânico da Universidade.*⁴⁰⁷

Pelo convênio firmado com a universidade, a ASPLAN ficaria encarregada de “realizar estudos e formular planos” que levassem, aos membros do Conselho Universitário, “conhecimento tão exato quanto possível” da situação da universidade, possibilitando aos professores do Consun conhecer as deficiências da instituição, “adotar soluções e providências para saná-las e também planejar seu desenvolvimento, de forma a mantê-la sempre em sintonia com a realidade e as exigências sócio-econômicas do nosso meio, mediante mecanismo permanente de auto-avaliação”. Dessa forma, resumia, o Reitor Faraco, a necessidade da assinatura do convênio com a ASPLAN: “somente assim poderemos

⁴⁰⁴ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 364ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 4 de agosto de 1967, p. 16.

⁴⁰⁵ As universidades contempladas na primeira etapa do empréstimo do BID, no convênio MEC-BID, eram: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Federal de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Federal da Bahia. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Resolução DE-133/67:** Brasil – Empréstimo 158/SF-BR ao Brasil – Programa de Ensino Superior. [S/L], 16 de novembro de 1967, p. 2. [ATD-C74-Doc-1967]

⁴⁰⁶ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 372ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*, p. 22.

⁴⁰⁷ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 385ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 27 de dezembro de 1968, p. 20-21. Grifos ausentes no original.

implantar em nossa Universidade uma reforma que atinja seus próprios fundamentos, alterando substancialmente sua estrutura”.⁴⁰⁸

Para viabilizar a contratação dos serviços da ASPLAN, o Reitor Faraco sugeria que a universidade recorresse aos recursos oferecidos por outros órgãos públicos e privados no estado, tais como: o próprio governo do estado do Rio Grande do Sul, o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), e a Superintendência do Desenvolvimento do Sul do País (SUDESUL).⁴⁰⁹ Apesar da assinatura do convênio com a ASPLAN, e desta ter realizado um detalhado estudo sobre a situação da universidade, encaminhado à universidade na forma de 11 volumes,⁴¹⁰ não há indícios sobre a obtenção do empréstimo do BID à universidade para a execução da reestruturação, objetivo principal da assinatura do convênio com a ASPLAN.⁴¹¹

Em abril de 1969, o Conselho de Planejamento e Desenvolvimento encaminhou ao Conselho Universitário seu projeto para o novo estatuto da universidade.⁴¹² Na exposição de motivos do anteprojeto de estatuto, o COPLAD apresentava os princípios que orientaram os trabalhos do Conselho. Conforme o documento, a elaboração do anteprojeto havia se apoiado em outros dois projetos anteriores em poder do Escritório de Planejamento: um estudo parcial, de elaboração anterior da Comissão de Planejamento; e um segundo estudo contendo uma proposta de estruturação apresentada pela Faculdade de Direito de Pelotas; além de vários outros estatutos encaminhados por outras unidades no decorrer do trabalho do Conselho. A tônica do anteprojeto elaborado pelo COPLAD, expressa na exposição de motivos, residiu “na preocupação de examinar, a cada passo, a particular configuração que deveriam assumir os órgãos da Universidade”, tendo em vista que a reforma impunha “drástica e radical modificação nas estruturas vigentes”.⁴¹³

Em linhas gerais, o anteprojeto de estatuto adotava as modificações propostas no Plano de Reestruturação, aprovadas pelo Conselho Universitário e oficializadas pelo Decreto nº 62.997, de julho de 1967. Antes de apresentar as modificações, o documento do COPLAD mencionava, na exposição de motivos, a tentativa de conciliação, adotada pelos autores do

⁴⁰⁸ *Idem, ibidem*, p. 21.

⁴⁰⁹ *Idem, ibidem*, p. 22-23.

⁴¹⁰ ASSESSORIA E PLANEJAMENTO S.A.; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano Global**. [S/L], 1969/1970. 11 v. [UFRGS-BC-Coleção U]

⁴¹¹ Também não foram encontradas referências ao estudo elaborado pela ASPLAN nos planos, estudos e anteprojetos elaborados pelo Conselho de Planejamento e Desenvolvimento, ou nos debates sobre esses materiais, realizados pelos professores do Conselho Universitário, no período analisado.

⁴¹² UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 386ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 22 de abril de 1969, p. 5.

⁴¹³ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 387ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 5 de maio de 1969, p. 17.

anteprojeto, entre as estruturas novas e as vigentes da universidade, considerando as implicações que a criação das novas unidades iriam demandar, através da adoção da estrutura departamental. Nesse sentido, por exemplo, na nova estrutura, as congregações, “que detinham no âmbito de sua competência quase que integral autonomia no traçado de diretrizes políticas educacionais relativas à formação de uma determinada profissão”, perderiam integralmente essa prerrogativa, “em favor de um novo ordenamento que, partindo dos departamentos, através das Comissões de Carreira e dos órgãos superiores da coordenação didática”, disciplinaria “a formação do aluno ao longo de uma trajetória que o leva a percorrer, na Universidade, diferentes unidades, até a consecução final dos créditos necessários à obtenção do diploma”.⁴¹⁴

Na configuração dos órgãos de coordenação de ensino e pesquisa, o COPLAD adotou a sugestão de subdividir a ação docente e de pesquisa em quatro áreas fundamentais, e, da mesma forma, dividir o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), em quatro câmaras, cada uma delas atinente a uma área fundamental: ciências tecnológicas, ciências biológicas, ciências sociais e letras de artes. Dessa forma, conforme exposto na exposição de motivos, “as discussões relativas ao estabelecimento dos currículos profissionais e à determinação dos créditos necessários à obtenção dos diferentes diplomas foram circunscritas a grupos docentes ligados a áreas afins”. Tal divisão possibilitaria a constituição de um colegiado decisório, onde teriam assento “todos os coordenadores de Comissões de Carreira da respectiva área”.⁴¹⁵

Da organização administrativa, o Conselho Universitário teria sua constituição alterada, deixando de ser uma “câmara federativa em que têm assento, em condições paritárias, os representantes das unidades, para refletir a doutrina da convivência das duas estruturas, antes esposada”. Dele participariam os quatro presidentes das câmaras do COCEP, aos quais corresponderiam quatro Diretores, “tudo evocando a subdivisão da Universidade em quatro áreas fundamentais”, e ainda os demais titulares, em número de treze.⁴¹⁶

Da organização didática, o anteprojeto manteve a proposta do regime semestral para o funcionamento das disciplinas, através da instituição da matrícula semestral. O documento apontava ainda orientação favorável à adoção do concurso vestibular unificado, que seria

⁴¹⁴ *Idem, ibidem*, p. 17.

⁴¹⁵ *Idem, ibidem*, p. 18.

⁴¹⁶ *Idem, ibidem*, p. 19.

organizado mediante a instituição de uma Comissão Permanente de Seleção e Orientação (COPERSO).⁴¹⁷

Este projeto apresentado pelo COPLAD foi, primeiramente, analisado por uma Comissão Especial do próprio Consun – integrada pelos professores Delfim Mendes Silveira, Francisco Machado Carrion, José Porfírio da Costa Neto, Walter José Dihel, todos membros do Conselho Universitário, e pelo estudante Joaquim Leal de Souza, representante do corpo discente no mesmo Conselho –, a qual havia ficado encarregada de revisá-lo e elaborar um substitutivo que seria novamente remetido ao Consun para apreciação de todos os membros.⁴¹⁸

Na exposição de motivos do substitutivo elaborado pela Comissão Especial, encaminhado ao Consun, era reiterado que as sugestões contidas no Plano de Reestruturação da UFRGS, aprovado pelo Consun e, posteriormente, oficializado através do Decreto nº 62.997/68, as quais haviam alicerçado a elaboração do anteprojeto de estatuto pelo COPLAD, igualmente serviram de base para a redação do substitutivo do anteprojeto, elaborado pela Comissão Especial.⁴¹⁹

O anteprojeto de Estatuto, depois de avaliado e aprovado pelo Conselho Universitário, deveria ser encaminhado ao CFE em sete dias. A exigüidade do prazo para avaliação e aprovação do anteprojeto de estatuto foi manifestada por alguns membros do Consun. A principal crítica era relativa à demora para a elaboração do estatuto pelo Grupo de Trabalho para Assuntos de Planejamento do Conselho de Planejamento e Desenvolvimento designado para essa tarefa. Sobre tal questão, o professor Manoel Luiz Leão, que integrava o Grupo de Trabalho do COPLAD, justificou apoiando-se no fato de que também o governo federal estava trabalhando para modificar a legislação que orientaria os novos estatutos da universidade e que, portanto, parte do atraso na elaboração do anteprojeto de estatuto devia-se a que também tardaram os diplomas legais:

O Prof. Leão disse que, inobstante as considerações apresentadas pelo Prof. Gischkow, havia razões ponderáveis para que o Grupo de Trabalho em referência não se engajassem na elaboração estatutária, porquanto, em julho de 1968, quando da emissão do decreto de reestruturação da Universidade, que fixava em 90 dias o prazo para elaboração do novo Estatuto da Universidade, foi constituído, pelo Governo Federal, um Grupo de Trabalho com o objetivo de estudar temas de Reforma Universitária. Esse Grupo, já no fim do mês de julho ou início de agosto, emitia seu parecer, sugerindo toda uma legislação nova, que, finalmente, começou a surgir em novembro, com as Leis ns. 5.539 e 5.540, complementadas, em fevereiro

⁴¹⁷ *Idem, ibidem*, p. 19-20.

⁴¹⁸ *Idem, ibidem*, p. 2-3.

⁴¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 3.

do corrente ano, pelos Decretos-lei ns. 464 e 465. Portanto, se a elaboração estatutária tardou, foi em decorrência de que também tardaram os próprios diplomas legais que definiam a doutrina correspondente.⁴²⁰

Após ser avaliado e aprovado pelos membros do Conselho Universitário, em uma sessão contínua, que foi suspensa e retomada várias vezes, durante um período de cinco dias, o substitutivo de anteprojeto de estatuto da UFRGS foi enfim submetido para avaliação pelo Conselho Federal de Educação, em 10 de maio de 1969.⁴²¹

Em dezembro do mesmo ano, o Consun recebeu o parecer nº 681/69, redigido pela Câmara de Ensino Superior do CFE, contendo as diligências para adaptações do anteprojeto de estatuto da UFRGS. Depois de avaliado pelo COPLAD, o qual emitiu novo parecer sobre a diligência encaminhada pelo CFE, o parecer nº 681/69 foi encaminhado aos professores do Consun, juntamente com o novo parecer do COPLAD. Novamente uma Comissão Especial, composta pelos professores José Porfírio Costa Neto, Jorge Honório M. Brito, Laudelino Teixeira de Medeiros e Ado Malagoli, e pelo representante estudantil Pércio Moraes Branco, foi designada para avaliar os dois documentos e elaborar um parecer acerca da matéria constante no parecer nº 681/69, da Câmara de Ensino Superior do CFE, bem como acerca do parecer emitido pelo COPLAD.⁴²²

As observações contidas no parecer emitido pelo CFE diziam respeito a questões pontuais apresentadas no anteprojeto de estatuto encaminhado pela universidade. Dentre os pontos questionados pelo Conselho Federal de Educação estavam: a alteração do nome da Escola de Biblioteconomia para Faculdade de Biblioteconomia; a composição do Conselho Departamental, da Congregação e das Câmaras de Ensino; relação dos Institutos Especializados e dos Órgãos Auxiliares; unificação do concurso vestibular; regulamentações para o regime de trabalho integral e dedicação exclusiva dos professores; dentre outras.⁴²³

Remetido o anteprojeto de estatuto ao Conselho Federal de Educação no final de 1969, este emitiu nova diligência no parecer nº 152/70 encaminhado ao Consun em março de 1970. Eram cinco os pontos a serem considerados, contidos no parecer nº 152/70 do CFE: 1) o desdobramento das Faculdades de Biblioteconomia e Comunicações; 2) a redução de seis para quatro dos Institutos Especializados relacionados no anteprojeto de estatuto; 3) a inclusão do “Centro de Pesquisa de Odontologia Social” na relação dos Órgãos Auxiliares; 4) as

⁴²⁰ *Idem, ibidem*, p. 6.

⁴²¹ *Idem, ibidem*, p. 57.

⁴²² *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 394ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 1º de dezembro de 1969, p. 28-29.

⁴²³ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 395ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1969, p. 17-55.

atribuições do Conselho de Curadores; 5) descrição mais detalhada da administração dos Órgãos Auxiliares.⁴²⁴

Para avaliar o parecer emitido pelo CFE foi adotada a mesma sistemática da sessão anterior, encaminhando o mesmo à Comissão Especial e ao COPLAD, para que esses dois órgãos emitissem um parecer conjunto sobre o documento do Conselho Federal de Educação. O parecer conjunto emitido pelo COPLAD e pela Comissão Especial visava a atender às novas exigências do CFE para adaptações pontuais do anteprojeto de estatuto da UFRGS.⁴²⁵

Apresentadas e debatidas as cinco alterações sugeridas pelo Conselho Federal de Educação em seu parecer, a íntegra do estatuto foi aprovada pelo Conselho Universitário em 2 de março de 1970. Encaminhado ao CFE, o mesmo o aprovou em 12 do mesmo mês e ano, tendo sua decisão sido homologada em pelo Ministério da Educação e Cultura e publicada no Diário Oficial em 24 de março. Em 16 de abril do mesmo ano, o novo Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, adaptado conforme exigia às normas legislativas da reforma universitária, foi publicado no Diário Oficial.⁴²⁶

O documento aprovado pelo Consun, em março de 1970, e homologado pelo Conselho Federal de Educação e pelo Ministério da Educação e Cultura, em março e abril do mesmo ano, compreendia, no formato legislativo, as modificações que estavam sendo ou passariam a ser executadas na universidade, como parte da sua reestruturação. O Estatuto de 1970 fechava um ciclo de debates a respeito da reforma da universidade que havia sido iniciado antes de 1964 e fora retomado a partir de 1965, adotando primeiro o formato de Plano de Reestruturação e depois adaptado na forma de norma legislativa que regeria a organização, a administração e as práticas na universidade. O documento orientaria ainda, posteriormente, as normas que deveriam ser adaptadas a partir dele, tais como o Regimento Geral da Universidade, e os Regimentos das unidades universitárias – faculdades, escolas, institutos e dos centros acadêmicos.

⁴²⁴ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 396ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 2 de março de 1970, p. 3-4.

⁴²⁵ *Idem, ibidem*, p. 3.

⁴²⁶ *Idem.* **Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1972. (Documentos UFRGS; 1).

5.3. A Reforma Universitária na perspectiva dos estudantes da UFRGS

Conforme exposto, em abril de 1964, a FEURGS, então principal órgão de representação estudantil, sofreu intervenção direta do III Exército e teve sua presidência destituída. Com o fim da intervenção, após 40 dias, os estudantes designados pelos interventores externos para ocuparem os cargos nos órgãos de representação estudantil foram mantidos interinamente. As disposições dos estatutos da FEURGS e das demais associações de estudantes da universidade foram suspensas, assim como também foram suspensas as realizações de eleições para essas entidades. As eleições somente seriam realizadas novamente quando autorizadas pelo Conselho de Segurança Nacional. Enquanto não fossem realizadas eleições para as entidades estudantis, as escolhas dos representantes discentes seriam feitas mediante indicação, e ficariam sob responsabilidade do Reitor, para o caso da FEURGS, e dos diretores das faculdades, escolas e institutos, nos casos dos centros acadêmicos dessas respectivas unidades universitárias.⁴²⁷ Criou-se, portanto, uma situação em que a escolha da representação discente nas entidades estudantis, bem como no órgão máximo de deliberação da universidade, o Conselho Universitário, deixou de ser feita pelos estudantes e passou a ser uma função delegada, mediante indicação do Reitor ou dos diretores das unidades universitárias, conforme o caso.

Em setembro de 1964, o Conselho Universitário baixou uma nova portaria definindo normas para as eleições nos centros acadêmicos. Tais normas, além de estabelecerem a obrigatoriedade do voto a todos os alunos matriculados, compreendiam também uma série de restrições para as candidaturas e para as eleições dos DAs, inclusive o impedimento das candidaturas de estudantes que houvessem sido indiciados pela CEIS. As normas, contudo, eram direcionadas apenas para as eleições dos diretórios acadêmicos, não para a FEURGS, pois esta se enquadraria na legislação que estava sendo formulada pelo governo federal, promulgada em novembro na forma da Lei nº 4.464/64 (Lei Suplicy), e cuja elaboração, naquele momento, já era de conhecimento dos professores do Consun.⁴²⁸

Com a promulgação da Lei Suplicy, em novembro de 1964, a FEURGS foi oficialmente extinta, tendo sido criado, em seu lugar, o Diretório Central dos Estudantes da UFRGS (o DCE-UFRGS, também grafado como DCEURGS). Em razão dos dispositivos daquela lei, o estatuto então vigente da universidade teve que ser adaptado à nova norma

⁴²⁷ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 328ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*, p. 5-6.

⁴²⁸ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 331ª Sessão do Conselho Universitário.** *op. cit.*, p. 11-12.

legislativa. As modificações realizadas no estatuto da universidade relativas à representação estudantil, conforme determinava a Lei Suplicy, instituía: o Diretório Central dos Estudantes como órgão de representação oficial do corpo discente da universidade; a obrigatoriedade do exercício do voto nas eleições para os órgãos de representação dos estudantes, ficando privado de prestar exame parcial ou final, o aluno que não comprovasse haver votado no pleito, salvo por motivo de doença ou força maior devidamente comprovado; e a proibição de “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidária”, bem como a incitação, promoção ou o apoio a “ausências coletivas aos trabalhos escolares ou administrativos”. Também ficava estabelecido um prazo de 60 dias para que as entidades estudantis encaminhassem ao Conselho Universitário seus respectivos regimentos adaptados à nova lei.⁴²⁹

A imposição de uma lei que extinguiu a entidade estudantil máxima nacional, criava, em seu lugar, um Diretório Nacional de Estudantes, atrelado ao Ministério da Educação, e ainda estabelecia regras para a representação estudantil dentro das instituições de ensino superior, modificando as existentes, não deixou de ser contestada entre os estudantes de diversas universidades. Na UFRGS, o Jornal do DCE, em março de 1966, publicou seu posicionamento em relação à Lei Suplicy. Para os membros do DCE, a criação do DNE, em substituição à UNE, afastado do movimento estudantil, deixava de representar os interesses dos estudantes, fazendo desse órgão um prolongamento das ações do MEC:

A lei suprime a entidade nacional de congregação, coordenação e representação dos estudantes brasileiros substituindo-a por um organismo (DNE) que “somente poderá se reunir nas férias para tratar de assuntos técnicos”. Originariamente afastado das bases estudantis, o DNE ao invés de representar os interesses dos estudantes junto ao MEC é um representante do MEC junto aos estudantes. Esta inversão parece nada significar para aqueles que assumiram a direção do DNE.⁴³⁰

Além disso, a Lei Suplicy, na avaliação dos estudantes, também consistia em uma forma de intervenção do governo ao estabelecer quais seriam os deveres e determinar quais as atividades que as entidades poderiam ou não realizar. Na avaliação da diretoria do DCE-UFRGS, tal prerrogativa feria os princípios de representatividade, autonomia e soberania para definição de seus estatutos a que qualquer associação tinha direito:

⁴²⁹ *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 335ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 30 de dezembro de 1964, p. 10-11.

⁴³⁰ DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. ABC da Lei Suplicy. In: **Jornal do DCE**, Porto Alegre, março 1966, p. 2. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

A prerrogativa de estabelecer as finalidades de uma determinada associação é um direito inalienável, exclusivo da coletividade que compõe esta associação e que lhe garante representatividade. A finalidade da associação deve ser expressa em estatuto soberanamente formulado por aquela coletividade e nunca por uma entidade estranha a ela. Em nosso caso nenhuma outra pessoa jurídica estranha ao estudantado mesmo que constituída ou instituída no poder (como é o caso do MEC) poderia ter a atribuição de estabelecer as finalidades das entidades estudantis.⁴³¹

Não apenas a Lei Suplicy, mas igualmente a retomada da Reforma Universitária e a política educacional dos governos autoritários também eram criticadas pelo movimento estudantil na universidade. Um dos pontos mais questionados pelos estudantes em relação à política educacional adotada durante a ditadura era a polêmica assinatura dos convênios de cooperação técnica internacional, em especial os firmados entre o MEC e a USAID. Os Acordos MEC-USAID, que tiveram bastante repercussão entre o movimento estudantil nacional, tiveram igualmente forte repercussão local, inclusive entre os estudantes da UFRGS. Buscando informar o estudantado sobre o conteúdo e as implicações que tais acordos teriam na formulação da política educacional nacional, várias matérias sobre o tema foram divulgadas nas publicações dos órgãos acadêmicos da universidade no período. Na edição de março de 1967, por exemplo, do jornal *O Coruja*, publicado pelo Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt (CAFDR), da Faculdade de Filosofia da UFRGS, os alunos dessa faculdade, apresentavam sua posição em relação aos Acordos MEC-USAID:

Mais um acordo vem fazer com que americanos nos envolvam na sua estratégica e luta: manter sua influência, garantindo a América Latina como área de reserva e manter a hegemonia internacional através de “governos nacionais” (...). Partindo para formas de dominação que lhe assegurem a supremacia “político-ideológica e econômica” – buscando a integração cultural da América Latina à potência do Norte, através da absorção dos valores e ideais estrangeiros impostos a nós pelos mais variados processos desde a propaganda através dos meios de comunicação de massa até a educação devidamente manipulada.⁴³²

Na avaliação dos estudantes, com os acordos de cooperação técnica, a educação nacional era, uma vez mais, “solapada por interesses estrangeiros”. O CAFDR destacava o que considerava como pontos principais do projeto de universidade imposto pelos governos autoritários: desligamento da realidade nacional; marginalização do povo de todas as esferas de decisão “como resultado e como garantia ao fortalecimento desta política de dominação

⁴³¹ *Idem, ibidem*, p.2.

⁴³² CENTRO ACADÊMICO FRANKLIN DELANO ROOSEVELT. A política educacional do governo. In: **O Coruja**, Porto Alegre, março 1967, p. 8. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

externa e interna exercida do governo ditatorial-militar”; e “institucionalização da situação de mimetismo e dependência cultural”.⁴³³ Na seqüência, o jornal estudantil denunciava:

A universidade brasileira vai estar dentro dos padrões desejados pelos EEUU. Uma universidade que desenvolva uma formulação cultural de acordo com os interesses de uma política norte-americana para toda a América Latina. Tenta-se, em última análise, uma universidade que seja um instrumento decisivo de dominação, na medida em que dentro dela educa-se uma elite dentro de uma visão ideológica, a mais adequada para aceitar e manter uma hegemonia econômica, política e cultural dos EEUU.⁴³⁴

Apesar das manifestações e protestos estudantis contra a política educacional dos governos autoritários e contra a legislação que restringia a participação estudantil nas universidades, as eleições para os cargos dirigentes das entidades estudantis na UFRGS foram retomadas tão logo seus respectivos estatutos e regimentos foram adaptados à Lei Suplicy e aprovados pelo Conselho Universitário.

A retomada das eleições para tais órgãos, porém, não significou a garantia permanente de representação nos órgãos colegiados da universidade. Além de todas as restrições às candidaturas dos estudantes aos cargos dirigentes dessas associações estudantis, e da regulamentação das atividades que poderiam ser executadas pelas respectivas associações (incluindo a proibição de qualquer tipo de manifestação de caráter político-partidária e a promoção ou incitação da “ausência coletiva às aulas”), a nova Lei dava permissão para a Reitoria, e demais direções de faculdades, escolas e institutos, para intervir nas entidades estudantis, suspender a presença de seus representantes nos órgãos colegiados, e inclusive destituir as direções de tais órgãos, caso julgasse necessário.

Com efeito, a representação estudantil no Conselho Universitário chegou a ser suspensa por algumas sessões durante o período de discussão da reestruturação da universidade. Em dezembro de 1966, por exemplo, sob a alegação de que havia “indícios de malversação de recursos do Diretório Central dos Estudantes”, sobretudo na administração do Restaurante Universitário (RU), a qual ficava a cargo das entidades estudantis desde o período da FEURGS, a Reitoria baixou portaria assumindo, temporariamente, a administração do RU e, ao mesmo tempo, suspendendo a representação do DCE no Consun.⁴³⁵

Em protesto contra a intervenção imposta pela Reitoria ao DCE, no retorno às aulas, na primeira semana de março de 1967, alguns estudantes ocuparam o prédio do Restaurante

⁴³³ *Idem, ibidem*, p. 8.

⁴³⁴ *Idem, ibidem*, p. 8.

⁴³⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 356ª Sessão do Conselho Universitário**. *op. cit.*, p. 2.

Universitário. Em resposta à manifestação, à Reitoria recorreu judicialmente com liminar de reintegração de posse, como medida para promover a desocupação do prédio. Além disso, também encaminhou ao Consun solicitação para instalação de Inquérito Administrativo, e, como punição aos estudantes que participaram da ocupação, suspendeu as matrículas daqueles que, no inquérito administrativo, haviam sido considerados responsáveis por incitar a ocupação.⁴³⁶ O Inquérito Administrativo instalado no Conselho Universitário em razão da ocupação do prédio do Restaurante Universitário resultou, por fim, na expulsão da universidade de um dos estudantes, na suspensão por seis meses de outros três alunos, além da suspensão por três dias de mais cinco alunos e, ainda, na repreensão por escrito de outros quatro estudantes considerados envolvidos no evento.⁴³⁷

Em fevereiro de 1967, o Decreto-Lei nº 228, que ficou conhecido como Decreto Aragão, que revogava a Lei Suplicy, acrescentou novas normas e regulamentações para as atividades de representação estudantil. Esse decreto tornava obrigatório o voto para escolha dos representantes nos diretórios acadêmicos, estabelecendo uma punição de suspensão por 30 dias para os alunos que não comparecessem. Ao mesmo tempo, fixava como *indireta* a escolha para o DCE, através do colegiado formado por delegados dos DAs. E estabelecia ainda critérios de elegibilidade para os alunos que quisessem se candidatar a algum desses órgãos.

O Decreto Aragão tornava ainda mais restrita e rigorosa a escolha para os cargos dirigentes das entidades estudantis. Com as eleições indiretas para o DCE, era necessário contar com a colaboração dos demais centros acadêmicos para que esses enviassem delegados e para que houvesse quorum mínimo para a realização da escolha para a direção do DCE. Diante dessas imposições, alguns diretórios acadêmicos, organizados em um grupo ao qual denominavam “Movimento Universidade Crítica” (MUC) optaram por boicotar as eleições indiretas e eleger, mediante consulta *direta* aos estudantes, os seus dirigentes, criando, dessa forma, uma entidade estudantil alternativa ao Diretório Central dos Estudantes oficial: o

⁴³⁶ *Idem.* Conselho Universitário. **Ata da 359ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 11 de março de 1967, p. 2-24. Há um interessante relato sobre a ocupação, redigido a partir da perspectiva estudantil, na edição de março do jornal “O Coruja”, editado pelo órgão estudantil da Faculdade de Filosofia, o Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt (CAFDR). Na matéria, além dos estudantes denunciarem, no seu ponto-de-vista, a “falta de diálogo” da Reitoria, também condenaram o “uso da força” optada pela Reitoria, a qual, segundo os estudantes, recorreu à ação da Polícia, da Brigada, do DOPS e do Batalhão de Choque. Ver em: CENTRO ACADÊMICO FRANKLIN DELANO ROOSEVELT. Estudantes defendem o que é seu. In: **O Coruja**, Porto Alegre, março 1967, p. 4-5. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

⁴³⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 361ª Sessão do Conselho Universitário.** Porto Alegre, 9 de maio de 1967, p. 4-5.

DCE-Livre. A criação do DCE-Livre foi relatada no manifesto, divulgado pelos estudantes que integravam o movimento:

As eleições para o DCE revestem-se de grande importância para o nosso ME. Os sete Diretórios Acadêmicos que subscrevem este manifesto decidiram boicotar na prática o decreto 228 (eleições indiretas para o DCE). Realizaram eleições diretas para o DCE-Livre, com a convicção de que só assim estaria assegurada a participação do conjunto dos estudantes na gestão do DCE. O nosso compromisso foi o de apresentar a chapa, eleita em todas as salas de aula, à ratificação dos presidentes de DAs, no Conselho Deliberativo do DCEUFRGS. Recusando-se a aceitá-la, os oito diretórios que participam da eleição indireta traíram a manifestação de vontade dos estudantes, utilizando-se do Decreto 228 como instrumento para garantir a eleição de um candidato completamente desvinculado da dinâmica e direção das lutas do Movimento Estudantil. A esta traição respondemos com a denúncia e a abstenção. Sob o prisma de uma simples eleição estudantil, revela-se uma constante na vida política e social do país.⁴³⁸

Tanto a dificuldade em realizar as eleições indiretas para o DCE, imposta pelo Decreto Aragão, como a co-existência de dois DCEs na universidade – o DCE-UFRGS (oficial) e o DCE-Livre (como associação discente alternativa ao DCE-UFRGS), foram reportados ao Conselho Universitário, pelo presidente do DCE-UFRGS, em 1968:

Reportou-se ao Decreto-Lei nº 228, que determinou que a eleição para a presidência do DCE fosse indireta. Historiou os antecedentes de sua indicação, por parte de sete Diretórios Acadêmicos, para candidato à Presidente do DCE, bem como as dificuldades havidas na obtenção de *quorum* para a realização da eleição propriamente dita (...). Acentuou que continua contando com o apoio dos outros Diretórios Acadêmicos, enquanto que os presidentes de dois outros Diretórios participam tanto do DCEUFRGS, como de uma entidade clandestina, denominada DCE-Livre.⁴³⁹

O presidente do DCE-UFRGS apontava ainda que o Decreto-Lei nº 228 impunha uma série de restrições quanto ao financiamento das entidades estudantis, às quais não era permitido que obtivessem recursos de outras fontes externas às universidades:

Ponderou, a seguir, o orador, que o Decreto-Lei nº 228 limita de maneira muito acentuada ao DCE, pois prescreve que a eleição deverá ser indireta, que o DCE não pode receber recursos de outras entidades, se isso não for autorizado pelo Conselho Universitário, bem como uma série de outras imposições. Pois bem: isso é observado rigorosamente pelo DCE. Entretanto, aquelas entidades que não aceitaram o referido Decreto-Lei têm o duplo de liberdade que tem o DCE, recebem

⁴³⁸ Assinavam o manifesto do DCE-Livre os diretórios acadêmicos das Faculdades de Filosofia (Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt – CAFDR), Direito (Centro Acadêmico André da Rocha – CAAR), Medicina (Centro Acadêmico Sarmiento Leito – CASL), Geologia (Diretório Acadêmico da Escola de Geologia – DAEG), Farmácia, Odontologia e Arquitetura. DCE-LIVRE. **Manifesto aos estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, [s/d], p. 1. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

⁴³⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Ata da 377ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 17 de junho de 1968, p. 51-52.

recursos de outros órgãos de fora da Universidade, fazem o que bem entendem, não têm qualquer responsabilidade, e, para culminar, ainda acusam aos dirigentes do DCE de alienados!⁴⁴⁰

A criação de uma entidade estudantil alternativa à oficial representava não apenas uma insatisfação por parte dos estudantes em relação à política educacional adotada durante a ditadura, a qual restringia a participação estudantil nas universidades e limitava a atuação das associações discentes, mas também em relação à forma como essa política educacional estava sendo aplicada na própria universidade. Tal insatisfação em relação à aplicação da política educacional na universidade não ficava restrita às questões de representação estudantil. O próprio modo como a reforma universitária estava sendo elaborada passou também a ser questionado por alguns grupos estudantis da universidade.

Nesse sentido, em junho de 1968, inconformados com a falta de participação dos estudantes nos debates sobre a reforma da universidade, e com o objetivo de mostrar a insatisfação e protestar contra a forma com que o projeto de reestruturação da instituição estava sendo conduzido, alguns estudantes ocuparam o prédio da Faculdade de Filosofia. A ocupação durou em torno de 24 horas, mas mobilizou professores e diretores de algumas unidades universitárias, entre eles o então diretor da Faculdade de Filosofia, professor Angelo Ricci, os professores Leônidas Xausa e Victor de Brito Velho, e o Reitor Eduardo Faraco, além de dirigentes dos serviços de informação e segurança do Estado. A desocupação da Faculdade foi feita de forma pacífica, por decisão dos próprios estudantes, e sem intervenção da polícia, que havia cercado o prédio, mas apenas assistiu à saída dos estudantes do mesmo. No momento da desocupação, os estudantes entregaram ao professor Ricci um manifesto, assinado por cinco centros acadêmicos e pelo DCE-Livre.⁴⁴¹ Nesse manifesto ficavam expostas as reivindicações dos presidentes dos centros acadêmicos que o subscreviam. Os estudantes reiteravam a urgência da reforma universitária e, para isso, defendiam cinco pontos principais que deveriam ser observados: o ensino livre e gratuito; a liberação imediata de todas as verbas para a educação; a participação efetiva dos alunos e professores na elaboração de um novo projeto de Reforma Universitária; a liberação dos estudantes presos; e eleições livres e diretas para as entidades de representação estudantis.⁴⁴²

⁴⁴⁰ *Idem, ibidem*, p. 52.

⁴⁴¹ Os centros acadêmicos que assinaram o manifesto foram: Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt (Faculdade de Filosofia), Centro Acadêmico André da Rocha (Faculdade de Direito), Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura, Centro Acadêmico dos Estudantes de Geologia, Centro Acadêmico dos Estudantes de Biblioteconomia e DCE-Livre.

⁴⁴² *Idem*. Conselho Universitário. **Ata da 380ª Sessão do Conselho Universitário**. Porto Alegre, 29 de junho de 1968, p. 10-11.

Apesar dos protestos e manifestações, a participação estudantil na elaboração do plano de reestruturação ficou quase que unicamente restrita à representação discente no Conselho Universitário. Representação essa que, em razão da legislação vigente, tinha suas peculiaridades na forma de escolha e permanência nos órgãos acadêmicos, e que, igualmente, podia ser ocasionalmente suspensa por deliberação da Reitoria. Essa situação se manteve com a promulgação da Lei de Reforma Universitária (Lei nº 5.540), em novembro de 1968 e ainda foi agravada, logo após, com a decretação do AI-5, em dezembro do mesmo ano, e com a promulgação dos Decretos-Leis ns. 464 e 477, em fevereiro de 1969.

A insatisfação dos estudantes com relação às mudanças e adaptações na estrutura dos cursos de graduação da UFRGS, aplicadas a partir da aprovação da reestruturação da instituição, também foi manifestada nos jornais dos centros acadêmicos da universidade. A edição de novembro de 1972 do *Universitário*, jornal do DCE, por exemplo, criticava o novo sistema de ingresso adotado naquele ano. Sobre o novo vestibular, os estudantes denunciavam:

Já no segundo semestre de 71, recebemos uma surpresa: o Vestibular Unificado. Foi um corre-corre incomum. Ouvia-se falar de mil disparates e coisas descontraídas: inglês como língua única; física e estudantes de Clássico; matemática e normalistas; conhecimentos gerais e Contabilidade e Secretariado. Ah! Vai ver, é o trote que já vem adiantado! Mas não: era isso aí mesmo.⁴⁴³

Além do sistema de ingresso através da adoção do vestibular unificado, outra medida adotada pela reforma na UFRGS também foi alvo de críticas dos estudantes: a adoção do 1º ciclo (o ciclo básico). Através dessa nova estrutura, todos os estudantes aprovados no vestibular deveriam cursar um número de disciplinas básicas, comuns a todos os cursos. Somente após a conclusão do ciclo básico, os estudantes ingressariam no curso de graduação. O problema deste sistema estava em que nem todos poderiam ingressar no curso optado no momento do ingresso na graduação. Havia um limite de vagas e o que determinava a entrada ou não do estudante no curso de sua escolha inicial era o seu desempenho no ciclo básico. Assim, classificados conforme seu índice de desempenho no ciclo básico, os estudantes seriam direcionados para os cursos de maior ou menor concorrência. Como consequência, o ciclo básico representava para os alunos um segundo “gargalo” para o ingresso nos cursos de graduação.

⁴⁴³ DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Mobralóide*. In: *Idem*. *Universitário*, Porto Alegre, novembro 1973, p. 3. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

Os alunos do ciclo básico da UFRGS chegaram a editar seu jornal acadêmico, o “Mobral” – denominação que fazia referência ao programa de alfabetização de adultos adotado durante a ditadura e que passou a ser utilizada pelos estudantes para aludir ao ciclo básico dos cursos de graduação da universidade. Na publicação acadêmica, os alunos do 1º ciclo expressavam a sua contrariedade em relação à nova estrutura curricular da graduação, para a qual dirigiam fortes críticas:

Quase todos os [alunos] das Universidades de hoje, saíram de um curso secundário decadente ou então fizeram os “famosos” supletivos – mas a verdade é que todos saíram de uma “porcaria” – quando pensaram em uma Universidade, surgiu o Básico, diga-se de passagem uma outra “porcaria”. O Básico taí – para quem acreditar ou não – mais um fruto podre, da reforma injusta que está contaminando as universidades – e na UFRGS, como não poderia deixar de ser este frutinho já chegou trazendo muita dor de cabeça (e de barriga também) aos calouros que tem entrado nestes últimos anos. Menos da metade do pessoal que passou no vestibular tem sua vaga assegurada – e ali estão só para “encher o saco” e fazer número. Os outros (se heróis ou infelizes, não sei) são os que, além de “encher o saco”, vão “fundir a cuca” e se ...⁴⁴⁴

Na avaliação dos estudantes, o sistema do ciclo básico poderia trazer ainda “conseqüências desastrosas”, pois, conforme afirmavam, ao não conseguir a vaga para o curso de graduação pretendido, após ter cursado o básico, o estudante deveria optar por outro curso ou ser desligado da universidade. Quem não conseguia classificação para os cursos pretendidos, tinha que aceitar cursos de menor procura. Por esse motivo, denunciavam: “gente que queria engenharia caiu em composição musical, medicina em odontologia, alguns que tinham odonto em primeira opção acabaram em filosofia ou agronomia”.⁴⁴⁵

A preocupação manifestada pelos estudantes estava relacionada não apenas ao problema das vagas, mas igualmente à “atmosfera de competição permanente”, que, segundo eles, gerava “desconfiança e desunião total, atrofiando o espírito crítico dos alunos” e estabelecendo “um estudo imediatista e despojado do espírito analítico, voltado unicamente para o sucesso nas provas dominicais, criando um permanente estado de tensão, insegurança e confusão”. Diante dessa situação, os alunos perguntavam: “Quais as perspectivas para esses futuros profissionais? Produtos da Reforma Universitária, serão frustrados ou incompetentes, por ter lhes sido roubada a liberdade na escolha da profissão”.⁴⁴⁶ Na avaliação dos alunos, era necessária a revisão desse sistema. Para isso, dirigindo-se aos estudantes, propunham:

⁴⁴⁴ DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Tempo perdido. In: *Idem*. **Mobral**. Porto Alegre, [s/d], p. 9. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

⁴⁴⁵ DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Mobralóide*. *op. cit.*, p. 5. [UFRGS-Museu-Acervo CEUE]

⁴⁴⁶ *Idem*, *ibidem*, p. 4-5.

Achamos que você deveria saber como é que as coisas aconteceram. Agora você já sabe e vai sentir na prática. Converse mais com seus colegas sobre a universidade. Buscando soluções em conjunto, talvez possamos diminuir as dificuldades que nos foram impostas.⁴⁴⁷

A crítica do corpo discente, apresentadas nas publicações estudantis, demonstrava a insatisfação dos alunos da UFRGS com a reforma implantada. Tendo suas atividades cerceadas pela legislação adotada a partir de 1964, as publicações estudantis serviam tanto como meios alternativos de protestos, onde era veiculada sua contrariedade com relação ao modelo de universidade que estava sendo adotado, como também serviam como meio de mobilização, com o objetivo de informar e, ao mesmo tempo, invitar os estudantes a se posicionarem a respeito.

5.4. A Reforma Universitária na UFRGS: considerações a respeito do processo

Através da exposição apresentada neste capítulo, percebe-se que o processo de elaboração do plano de reestruturação da UFRGS, apesar de iniciado antes de 1964, com a criação da Comissão de Planejamento em 1963, e de retomado a partir de 1965, com a apresentação e aprovação das diretrizes para a reforma universitária na UFRGS, foi acelerado a partir do final de 1966 e início de 1967, com a promulgação dos Decretos-Leis ns. 53/66 e 252/67, os quais estabeleciam prazos para que as universidades apresentassem seus planos de reestruturação e anteprojetos de estatutos.

A elaboração do plano de reestruturação e do anteprojeto de estatuto da universidade não foi, contudo, consensual entre os professores em todos os momentos. Um dos principais pontos de divergência entre os professores do Conselho Universitário era a incompatibilidade entre o sistema de cátedras existente e a adoção do sistema departamental. A questão dividia os professores do Consun em dois grupos: aqueles que defendiam que o sistema de cátedras era incompatível com o sistema departamental e aqueles que, alegando ser as cátedras direito assegurado pela Constituição Federal e a LDB, propunham a implantação dos departamentos conjuntamente com a manutenção das cátedras. O estabelecimento, por lei, da extinção das

⁴⁴⁷ *Idem, ibidem*, p. 6.

cátedras e alteração dos cargos de professores catedráticos para a última categoria da carreira docente nas universidades pôs fim ao debate no Consun e determinou a solução da questão.

No que tange à aprovação do plano de reestruturação e do anteprojeto de estatuto deve ser considerada a intensificação da influência do governo federal, mediante a atuação do Conselho Federal de Educação, o qual ficava responsável por avaliar os documentos encaminhados, emitir pareceres e aprová-los. Ainda que não houvesse consenso entre os membros do Conselho Federal de Educação sobre todos os pontos da reforma universitária,⁴⁴⁸ os conselheiros que avaliam os projetos de reestruturação da universidade remetidos ao órgão federal deixaram claro que o faziam observando o que determinavam as normas legais (Decretos-Leis ns. 53/66 e 252/67 e Lei nº 5.540/68). As diligências baixadas pelo Conselho Federal de Educação, quando da avaliação dos planos de reestruturação e anteprojeto de estatuto das universidades, diziam respeito tanto à obediência do que era estabelecido nas normas legais, como a questões propriamente de coerência dos respectivos documentos.

A obediência a esses dois Decretos-Leis, bem como da posterior Lei nº 5.540/68, no projeto de reestruturação da universidade é percebida em vários pontos do projeto de reestruturação, tais como a associação das atividades de ensino e pesquisa, o sistema departamental, o fim das cátedras, a criação dos Institutos.

Evidentemente, no entanto, as próprias normas legais não abarcavam completamente todos os aspectos implicados na reestruturação das universidades. A legislação era direta e impositiva em alguns pontos considerados cruciais para a reforma universitária, tais como a adoção pelo sistema departamental, o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos ou o princípio das atividades de ensino e pesquisa indissociados. Contudo, a mesma legislação dava margens para que os professores nas universidades criassem, a partir dela, suas próprias alternativas. A opção pela divisão da formação universitária em ciclos e, mais ainda, a implantação do ciclo básico na universidade foi um exemplo dessa “liberdade” de escolha possibilitada pela lei. A adoção do ciclo básico nas universidades não era elemento obrigatório estabelecido nos Decretos-Leis. Era apenas mencionado, no Decreto-Lei nº 252/67, que as instituições que optassem por essa modalidade teriam liberdade de dispor sobre a respectiva coordenação didática e administrativa. A opção pelo ciclo básico, contudo, foi considerada necessária pelos professores que elaboraram o plano de reestruturação da UFRGS e utilizada como parte do processo unificado de seleção – uma vez que o seguimento

⁴⁴⁸ Sobre as divergências dos membros do CFE em relação a diferentes pontos da reforma universitária, ver em: ROTHEN, José Carlos. Concepções de universidade na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1968). In: **Comunicações**, Piracicaba, Ano 12, n.1, p. 1-15, junho 2005.

dos estudos para o segundo ciclo seria concedido aos alunos conforme o seu desempenho no ciclo básico.

Da mesma forma, a opção pela alteração do regime jurídico das universidades de autarquia para fundação. Sugerida pelo governo federal como opção para as universidades já existentes e tornada obrigatória para as que seriam criadas a partir de então, a alteração para o regime de fundação, quando em debate no Consun, foi rejeitada pelos professores, os quais optaram por manter o *status* jurídico de autarquia, por entenderem que a alteração do regime jurídico poderia acarretar em prejuízos na liberação de recursos do governo federal.

Em relação à participação do corpo discente no processo de elaboração do plano de reestruturação, essa se manteve restrita à representação estudantil no Consun. O cerceamento e controle das atividades dos estudantes, associadas às restrições impostas, mediante legislação, às entidades estudantis, a partir de 1964, alijaram o corpo discente do processo. Ainda que não houvesse uma participação igualitária, ou na proporção de 1/3, como reivindicavam, antes de 1964, havia condições políticas para organização de eventos e seminários que promovessem entre os estudantes o debate sobre o tema. A conjuntura política autoritária a partir do golpe contribuiu para o isolamento do corpo discente do processo de decisão do plano. Os estudantes, por sua vez, embora impedidos ou prejudicados de acompanhar o processo de elaboração, não deixaram de manifestar sua opinião sobre o assunto. As manifestações estudantis a respeito da maneira como estava sendo elaborada a reestruturação da universidade foram realizadas de diversas formas, mediante protestos por escrito nas publicações estudantis dos diretórios acadêmicos, passeatas e ocupações de prédios. O resultado, contudo, não foi a integração do corpo estudantil aos debates sobre a reforma da UFRGS, mas sim o aumento da repressão sobre os grupos que manifestavam e o aumento do isolamento dos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar o impacto da política educacional para o ensino superior no processo de reestruturação da UFRGS, no contexto da ditadura civil-militar brasileira, entre os anos 1964 e 1972.

A partir da análise das fontes primárias, percebeu-se que os debates acerca do tema da reestruturação da universidade foram iniciados antes de 1964, ainda durante o governo Goulart, e contaram, inicialmente, com a participação tanto de estudantes, como de professores da instituição. Tais debates, no entanto, sofreram uma interrupção com o golpe de 1964. A conjuntura autoritária advinda com a instalação da ditadura, bem como as medidas adotadas pelo novo governo a partir de 1964, agregaram uma série de fatores que interferiram diretamente na reformulação da universidade no período subsequente. Dentre esses fatores estavam tanto os aspectos repressivos adotados pela coalizão civil-militar no poder, como a restrição à participação estudantil aos diretórios acadêmicos, a coerção aos protestos e manifestações do corpo discente e a repressão a alguns professores da universidade (inclusive o afastamento de vários deles); como os aspectos “modernizadores”, com a definição, por parte do governo federal, dos principais pontos da reforma universitária, e o acompanhamento, por parte do Conselho Federal de Educação, da aplicação dessas modificações nas universidades. Foram essas medidas, repressivas e modernizadoras, adotadas pelo governo autoritário, que deram a tônica do processo de reestruturação da UFRGS, a partir de 1964, e contribuíram para viabilizar um consenso entre aqueles que participaram da elaboração da reforma da universidade.

Iniciado, portanto, antes de 1964, o debate acerca da reforma universitária da UFRGS contou com a participação tanto dos professores como dos estudantes da instituição. Os estudantes, mobilizados, majoritariamente, pela Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul (FEURGS), principal órgão de representação discente da universidade à época, acompanhando o movimento estudantil nacional liderado pela UNE, organizaram congressos e palestras, tendo como objetivo promover, entre os estudantes da UFRGS, o debate sobre o tema da reforma da educação superior. Dois desses encontros, o I Seminário de Reforma da UFRGS e o I Encontro Universitário de Reforma de Currículo, realizados em 1961 e 1962, respectivamente, resultaram na elaboração de documentos de síntese que continham as propostas apresentadas e as resoluções dos dois encontros. As principais demandas e

reivindicações, bem como as soluções propostas nos documentos elaborados a partir das discussões dos dois encontros, se assemelhavam bastante às demandas e propostas definidas nos seminários nacionais organizados pela UNE, pautando-se em dois princípios básicos: democratização do acesso à educação superior e ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados das universidades. Além disso, também associavam a reforma universitária às demais reformas estruturais consideradas necessárias para a sociedade naquele momento.

Entre os professores da UFRGS, a necessidade de reestruturação da instituição começou a ser debatida mais claramente a partir de 1962, com a aprovação do estatuto da universidade adaptado à LDB de 1961. Até então, a preocupação maior, manifestada nas sessões do Conselho Universitário, estava relacionada à ampliação e expansão física da universidade e à execução do projeto de “Cidade Universitária”, tendo sido, algumas vezes, mencionada a necessidade de vinculação dessa expansão física com uma reforma estrutural dos cursos e currículos. A criação da Comissão de Planejamento, a partir da aprovação do estatuto de 1962, dinamizou o processo de elaboração de estudos e planos para a reformulação da universidade. O primeiro trabalho apresentado pela Comissão de Planejamento ao Consun, em março de 1964, fornecia os princípios que deveriam orientar os futuros planos de reestruturação da UFRGS. O estudo, bastante elementar, embora não apresentasse um plano definido e finalizado para a reformulação da instituição, consistia em uma primeira iniciativa concreta, por parte dos professores, em direção à reforma da universidade.

Apesar de o debate acerca da reforma universitária na UFRGS já ter sido iniciado antes de 1964, o mesmo ainda encontrava-se em estágio bastante inicial, especialmente entre o corpo docente da instituição. Não se pode afirmar, portanto, que havia um projeto já delineado para a reforma da universidade, nem tampouco que existia um consenso entre os professores sobre como e de que forma deveria ser realizada a reestruturação da UFRGS. O debate já havia sido iniciado, contudo, não estava ainda plenamente amadurecido.

O golpe de 1964 significou uma interrupção nesse processo de definição da reforma na UFRGS. Estando a ditadura amparada ideologicamente pela *doutrina de segurança nacional* (DSN), as políticas públicas e ações adotadas pelo governo, a partir desse momento, passaram a sofrer a influência dessa teoria e a ser planejadas, levando em consideração dois de seus princípios centrais: *segurança nacional* e *desenvolvimento*. No caso das políticas públicas para a área educacional, considerada um dos quatro campos estratégicos das diretrizes governamentais – *o campo psicossocial* –, a educação passou a adquirir duas funções: por um lado, foi reforçado o princípio da *educação como fator de desenvolvimento*, ou seja, defendia-se que o investimento em educação resultaria em crescimento econômico; por outro lado, a

educação também passava a ser considerada, ao mesmo tempo, como um *fator de segurança nacional*, na medida em que, se devidamente monitorada, contribuiria para manter afastadas as “ameaças” à segurança nacional.

Esses dois princípios básicos da DSN, segurança nacional e desenvolvimento, aplicados à educação são percebidos ao se examinar a dinâmica que orientava tanto a formulação das políticas públicas para a área da educação, quanto às justificativas para elas apresentadas pelo governo. Essa dualidade de funções da educação, durante o período da ditadura, explica, por exemplo, o fato da educação e do planejamento educacional serem apresentados como *estratégicos* tanto no “Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social”, do governo Costa e Silva, elaborado de forma conjunta pelos Ministérios do Planejamento, da Fazenda e da Educação e Cultura; como igualmente *estratégicos* no documento “Conceito Estratégico Nacional”, produzido pelo Conselho de Segurança Nacional, no mesmo período. Nessa perspectiva, se, por um lado, era apontada pelo governo a preocupação da expansão dos sistemas de ensino como um requisito fundamental para superar a barreira do desenvolvimento econômico; por outro lado, também era manifestada pelo mesmo governo a preocupação em manter o ambiente escolar “tranquilo” e “livre” das agitações promovidas por alguns grupos estudantis. Por mais desconexas que pudessem parecer essas duas preocupações, tratavam-se de dois pilares de uma mesma doutrina.

Outra teoria que também teve forte influência na formulação das políticas públicas para o campo educacional foi a *teoria do capital humano*. Popularizada no final da década de 1950 e início da década de 1960, essa teoria, inserida no campo da Economia da Educação, considerava a *educação como fator de desenvolvimento econômico*. Contudo, por tratar-se de uma teoria desenvolvida especificamente para o campo educacional, a teoria do capital humano trazia maiores contribuições para a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico defendida pela DSN, pois estava pautada no princípio de que o índice de produtividade de um país estaria diretamente relacionado ao seu índice de investimento educacional. Quanto maior o investimento na área da educação, maior seria o seu retorno econômico e, portanto, maior seria seu índice de produtividade. Essa fórmula poderia ser aplicada tanto para os indivíduos como para os governos.

O problema dessa teoria é que a educação passava a ser compreendida como *fenômeno econômico*,⁴⁴⁹ em relação direta com o mercado de trabalho. Com efeito, quando analisados os planos econômicos e/ou educacionais do governo Costa e Silva, por exemplo, percebe-se

⁴⁴⁹ PIRES, Valdemar. *op. cit.*, p.60.

que a expansão dos sistemas de ensino, bem como das vagas nas universidades, somente seriam realizadas, conforme às demandas de mão-de-obra do mercado de trabalho. Da mesma forma também as justificativas apresentadas pelo governo para as políticas públicas por ele adotadas na área da educação, percebe-se que o investimento em educação, defendido pelos governos autoritários, seria sempre *seletivo*, direcionado para as áreas de interesse do governo, ou seja, aquelas mais propensas ao crescimento econômico. O estudo apresentado no “Plano de Desenvolvimento Econômico e Social” defendia plenamente este princípio de expansão *seletiva*, conforme a demanda do mercado de trabalho.

Para além das teorias que influenciaram a formulação das políticas públicas para a educação, a implantação da ditadura também implicou em alterações na estrutura administrativa do Estado, as quais, por sua vez, tiveram implicações diretas no funcionamento das universidades, no período analisado. Como forma de garantir o controle e manutenção da *segurança nacional*, o governo autoritário estabeleceu uma efetiva rede de órgãos de informações, a qual abarcava todas as esferas e níveis da administração pública. No caso específico do Ministério da Educação e Cultura, foram criadas divisões e comissões específicas, como a Divisão de Segurança e Informações (DSI-MEC) e a Comissão de Investigações Sumárias (CISMEC), as quais ficavam incumbidas de monitorar as atividades nas instituições sob responsabilidade do MEC. Além disso, a rede de informações criada pelo governo, nesse período, também possibilitava a troca de informações existentes entre os diferentes órgãos e ministérios, completando o controle sobre todas as áreas da esfera civil.

A formação desse aparato repressivo governamental, que integrava a rede de segurança e informações do governo, foi ampliada para as universidades federais. Essas instituições além de terem sido permanente monitoradas pelos órgãos repressivos existentes na esfera federal (DSI, CISMEC, SNI e outros), também tinham suas próprias assessorias internas – as Assessorias de Segurança e Informações (ASI ou AESI) –, responsáveis pelo levantamento de informações no interior das instituições de ensino superior. O resultado foi um monitoramento permanente das atividades de professores, estudantes e funcionários, e o cerceamento de suas liberdades nas instituições em que atuavam.

Com efeito, logo após o golpe, a UFRGS sofreu uma série de práticas coercitivas e repressivas, que abrangiam desde a criação de comissões especiais de inquérito, as quais resultaram no afastamento de professores da instituição, até o controle e cerceamento das atividades estudantis, seja através da intervenção militar direta nos órgãos acadêmicos, seja através das restrições impostas por lei. A retomada do plano de reestruturação da instituição foi feita somente a partir de 1965, após essas medidas coercitivas-repressivas, em uma

conjuntura diferente do período anterior ao golpe, na medida em que vários professores, alguns dos quais membros do Consun, haviam sido afastados da universidade, e, em relação aos estudantes, estes tiveram sua participação cada vez mais cerceada no processo de elaboração do plano de reestruturação da UFRGS.

Em relação ao primeiro estudo para a reforma da UFRGS, elaborado pela Comissão de Planejamento, em março de 1964, alguns pontos, ali apresentados, foram mantidos no plano de reestruturação, posteriormente, aprovado em 1968, tais como: a adoção do sistema departamental e a reunião dos departamentos afins em Institutos Centrais. Cabe observar, no entanto, que tratava-se de um estudo preliminar, proposto como orientação para os futuros planos elaborados pela Comissão de Planejamento. Não havia ainda um projeto definido para a reformulação da universidade e, principalmente, não havia um *consenso* entre os professores acerca da reforma universitária.

A retomada dos trabalhos da Comissão de Planejamento, em 1965, indica uma tentativa de buscar a continuidade do trabalho iniciado em 1963 e interrompido com o golpe de 1964. Contudo, é a partir de 1966 e, principalmente, nos anos de 1967 e 1968, que o processo de elaboração do plano de reestruturação da UFRGS se intensifica, o número de integrantes da Comissão é aumentado e um projeto mais definido e detalhado é apresentado para a reforma da universidade, sendo aprovado em outubro de 1968. Contribuiu para esse processo, o estabelecimento de dois decretos-leis, pelo governo federal (decretos-leis ns. 53/66 e 252/67), que resultaram, em razão dos prazos neles contidos, no aceleração da elaboração do plano de reestruturação da instituição, antes mesmo da promulgação da Lei de Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68).

A adaptação do plano de reestruturação da universidade aos decretos-leis ns. 53/66 e 252/67 e à Lei nº 5.540/68 foi feita mediante acompanhamento do Conselho Federal de Educação, o que significou uma intensificação da influência do governo federal, representado por este órgão, na elaboração do plano de reestruturação da universidade, direcionando-o de forma a adequá-lo à estrutura universitária imposta por tal legislação.

Em relação ao corpo discente da universidade, este foi mantido marginalizado no processo de elaboração do plano de reestruturação da instituição. A legislação coercitiva da participação estudantil, impostas pela Lei Suplicy (Lei nº 4.464/64) e pelo Decreto Aragão (Decreto-lei nº 228/67), contribuíram para restringi-la à representação no Conselho Universitário. Impedidos de participar do protestos, os estudantes não deixaram de protestar contra a política educacional e a implantação da reforma universitária da maneira como estava

sendo imposta. Os protestos, contudo, não garantiram a integração dos estudantes na elaboração do plano de reestruturação, os quais foram mantidos afastados do processo.

A observação dos fatores acima descritos, no material analisado, permitiu concluir que, antes de 1964, apesar de existirem diversas propostas de reforma universitária, não existia ainda um *consenso* acerca do modo como a reforma universitária deveria ser implementada na universidade. As medidas coercitivas impostas à universidade com a instalação da ditadura (afastamentos de professores, controle e cerceamento das atividades estudantis) viabilizaram esse *consenso*, na medida em que mantiveram afastadas as forças que poderiam representar uma oposição ao modelo de estrutura universitária imposto pelo governo.

Buscou-se, nesta pesquisa, analisar não apenas a implantação de uma lei que reformulou a estrutura universitária em uma instituição de ensino superior, nos anos iniciais da ditadura, mas igualmente o processo no qual ocorreu essa implantação, considerando os diversos atores nele envolvidos (estudantes, professores e governo). A análise do material coletado, sobretudo o material produzido pelo governo federal no período em questão, apontou para a possibilidade e a necessidade de novas investigações sobre temas aqui não abordados, devido às limitações do objeto proposto para esta pesquisa. Espera-se que este estudo tenha contribuído para análises futuras acerca da política educacional para a educação superior no período em questão, bem como para a história das instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

A) ACERVOS CONSULTADOS

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Acervo da Luta Contra a Ditadura, Porto Alegre-RS

- Acervo Particular Tarso Dutra (APTD)

Universidade de Caxias do Sul, Centro de Documentação, Caxias do Sul-RS

- Fundo Laudelino Teixeira de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Biblioteca Central, Porto Alegre-RS

- Coleção U

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Conselho Universitário, Porto Alegre-RS

- Atas do Conselho Universitário

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Núcleo de Pesquisa em História, Porto Alegre-RS

- Documentação IFCH e Departamentos UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Museu da UFRGS, Porto Alegre-RS

- Acervo CEUE

B) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; MOROSINI, Marília. PUCRS: uma universidade inovadora no contexto da confessionalidade. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

ALVES, Bruna Neves. **O visível e o invisível do movimento estudantil universitário de Porto Alegre nas representações da imprensa (1964-1968)**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ARAPIRACA, José de O. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

ASSESSORIA E PLANEJAMENTO S.A.; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano Global**. [S/L], 1969/1970. 11 v.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS**. Porto Alegre: L&PM, 1979.

ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Resolução DE-133/67**: Brasil – Empréstimo 158/SF-BR ao Brasil – Programa de Ensino Superior. [S/L], 16 de novembro de 1967.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Caroline Silveira. Arquivo-morto ou arquivos vivos? Os arquivos da repressão das ditaduras civil-militares de segurança nacional do Cone Sul. In: PADRÓS, Enrique Serra (org.) **As ditaduras de segurança nacional: Brasil e Cone Sul**. Porto Alegre: CORAG/Comissão do Acervo da Luta Contra a Ditadura, 2006.

_____. **Avenida João Pessoa, 2050 – 3º andar**: Terrorismo de Estado e ação de polícia política do Departamento de Ordem Público e Social do Rio Grande do Sul (1964-1982). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 62.997, de 16 de julho de 1968**. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>>. Acesso em: 20/01/2008.

_____. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 de setembro de 2006.

_____. **Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967.** Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2006.

_____. **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: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2006.

_____. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de junho de 2006.

_____. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de junho de 2006.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2006.

_____. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2006.

_____. **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: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de junho de 2006.

_____. Conselho de Segurança Nacional. Secretaria Geral. **Conceito estratégico nacional.** Brasília, junho 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Acordo MEC-USAID para o Planejamento do Ensino Superior no Brasil. Brasília, 1965. In: POERNER, Artur. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Anexos.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Comissão de Investigação Sumária. **Of. 04/69 – Exposição de motivos.** Brasília, 30 de janeiro de 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Especial para Assuntos Estudantis. Relatório da Comissão criada pelo Decreto nº 62.024, de 29/12/1967. Brasília, 1968. In: FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Anexo I.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Convênio MEC-USAID de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior. Brasília, 1967. In: POERNER, Artur. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Anexos.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. **Relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior EAPES (Acordo MEC-USAID).** Brasília: MEC/Departamento de Imprensa Nacional, 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Ofício conf. nº 53/SEP/DSI/MEC**. Brasília, 07 de abril de 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Encaminhamento de listas de nomes relativas ao ofício nº 21/69**. Brasília, 1969. Fichas anexas.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Encaminhamento de listas de nomes relativas ao ofício nº 21/69**. Brasília, 1969. Fichas anexas.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Ofício conf. nº 53/SEP/DSI/MEC**. Brasília, 07 de abril de 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Of. Conf. nº 698/SI/DSIEC/69**. Brasília, 25 de junho de 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Of. Conf. nº 540/DSI/SI/MEC/68**. Brasília, 16 de julho de 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Of. Conf. nº 464/DSI/SI/MEC/68**. Brasília, 04 de julho de 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Informe nº 175/DSI/SRDI/MEC/68**. Brasília, 15 de abril de 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Informe nº 41/DSI/MEC/68**. Brasília, 24 de junho de 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **Boletim informativo nº 167 – de 0400 hs de 13 de set a 0400 hs de 15 de set de 1968**. Brasília, setembro de 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação, cultura, ciência e tecnologia no Plano Estratégico do Desenvolvimento**. Diretrizes setoriais elaboradas pelo MEC, em 18-07-67. Brasília, 1967.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Brasília, 1968. In: VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da reforma universitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1982. Anexo I.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Relatório de 1967**. Apresentado pelo Ministro Tarso Dutra ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República. Brasília: Serviço de Documentação, 1967.

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. Tomo III – Desenvolvimento Social, Educação e Mão de Obra. Brasília, março 1967. (versão preliminar).

_____. Presidência da República. **Mensagens presidenciais: 1947-1964**. Brasília: Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação, 1978.

_____. Presidência da República. **Mensagens presidenciais: 1964-1979**. Brasília: Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação, 1979.

_____. Presidência da República. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do Presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. 3v.

_____. Serviço Nacional de Informações. **Ficha conceito nº 25/68**. Brasília, 21 de fevereiro de 1968.

CARDOSO, Fernando Henrique. Da caracterização dos regimes autoritários na América Latina. In: COLLIER, David (org.). **O novo autoritarismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura, relações e mediações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Cristina. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

CELESTE FILHO, Macioniro. **A reforma universitária e a Universidade de São Paulo**: década de 1960. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CENTRO ACADÊMICO FRANKLIN DELANO ROOSEVELT. A política educacional do governo. In: **O Coruja**, Porto Alegre, março 1967.

_____. Estudantes defendem o que é seu. In: **O Coruja**, Porto Alegre, março 1967.

COMBLIN, Joseph. **A Ideologia da Segurança Nacional**: o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA E SILVA, Arthur da. Brasil na encruzilhada da evolução social e política. Discurso proferido na cidade de Belém, Estado do Pará, a 24 de agosto de 1966. In: BRASIL. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. Tomo I.

_____. Missão e responsabilidade da juventude universitária. Discurso proferido no Colégio Técnico Universidade, em Juiz de Fora (Minas Gerais), a 22 de outubro de 1968, como paraninfo da turma de formandos nos cursos de Eletrotécnica, Máquinas e Motores. In: BRASIL. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. Tomo III.

_____. O primeiro dever. Discurso proferido por ocasião da primeira reunião ministerial, no Palácio do Planalto, em 16 de março de 1967. In: BRASIL. Presidente (1967-1969: Costa e Silva). **Pronunciamentos do presidente**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 1983. Tomo II.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo do seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COUTO E SILVA, Golbery. **Geopolítica do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

_____. **Planejamento estratégico**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1955.

CUEVA, Agustín. **Teoria social y procesos políticos em América Latina**. México: Edicol, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (org.). **Os anos de chumbo: a memória sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DALAROSA, Adair. **Análise da Política Educacional do Estado de Santa Catarina Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985): um estudo do ciclo básico**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

DATHEIN, Ricardo. **Um esboço da Teoria Keynesiana**. Porto Alegre, 2002. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/decon/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. ABC da Lei Suplicy. In: **Jornal do DCE**, Porto Alegre, março 1966.

_____. Gestão 1965/1966. **Diretrizes para uma Reforma Universitária**. Porto Alegre, 1966.

_____. Mobralóide. In: **Universitário**, Porto Alegre, novembro 1973.

_____. Tempo perdido. In: **Mobral**. Porto Alegre, [s/d].

DREIFUSS, René. **1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUHALDE, Eduardo Luís. **El Estado terrorista argentino: quince años después, una mirada crítica**. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.

DUTRA, Tarso. **Educação: valorização do homem e desenvolvimento nacional**. Conferência pronunciada em 18/09/67, na Escola Superior de Guerra.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

_____. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. **I Seminário de Reforma da URGs**: Resoluções. Porto Alegre: FEURGS, 1961.

_____. **I Seminário de Reforma de Currículo**. Porto Alegre: FEURGS, 1962.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **João Goulart: entre a memória e a história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA, May Guimarães. **Conselho Federal de Educação: o coração da reforma**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1990.

FICO, Carlos. **Como eles agiam: os subterrâneos da ditadura militar – espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIORI, Ernani Maria. Aspectos da reforma universitária. In: **Educação e política: Textos escolhidos**, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FÓRUM A Educação que nos Convém. (1968: Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: APEC, 1969.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **A Universidade de Porto Alegre: tensões e culturas no processo de formação**. 1995. Relatório de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____. **Identidade e Poder: uma análise de objetivos e dimensões organizacionais da universidade**. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1984.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. **A Universidade Técnica: cultura antecipativa na Escola de Engenharia de Porto Alegre (1922-1934)**. 1993. Relatório de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

_____. UFRGS: da Universidade Técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Universidade, ciência e tecnologia. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (org.). **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992. p. 55-67.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007. (Pesquisa; 6).

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRONTALINI, Daniel; CAIATI, María Cristina. **El mito de la guerra sucia**. Buenos Aires: CELS, 1984.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIANNAZZI, Carlos Alberto. **A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o Golpe Militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e**

depois do Ato Institucional nº 5 (1964-1985). 2 v. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GNECCO, José Roberto. **A Reforma Universitária na USP: a Integração da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. In: **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, VIII, n. 14, jun. 1967.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, março-abril 2006, p. 201-236.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere v. 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere v. 3: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRIJÓ, Luiz Alberto. **Ensino Jurídico e Política Partidária no Brasil: a Faculdade de Direito de Porto Alegre (1900-1937)**. 2005. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

GUIMARÃES, Beatriz; MOROSINI, Marília. **Avaliação da Reforma Universitária: Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS/FEPLAM, 1980.

JACOBS, Camila Campos. **A Participação da United States Agency for International Development (USAID) na Reforma da Universidade Brasileira na Década de 1960**. 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LAGÔA, Ana. **SNI: como nasceu, como funciona**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEITÃO, Leny. **A política educacional do ensino superior e o regime autoritário: a configuração do ensino superior em São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1994.

MACHADO, Luiz Alberto. **Grandes economistas: Keynes e os keynesianos**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.cofecon.org.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

MACHADO, Otávio Luiz (org.). **O movimento estudantil no Brasil: história e registros entre 1903 e 2007**. CD-ROM. Parte integrante do livro ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e educação superior**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007.

MANSAN, Jaime Valim. **Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964 e 1969)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil recente: 1964-1980**. São Paulo: Ática, 1988.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

MONTEIRO, Lorena Madruga. **A estratégia dos católicos na conquista da Sociologia na UFRGS (1940-1970)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MOROSINI, Marília. **Seara de desencontros: a produção do ensino na universidade**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino superior no Rio Grande do Sul: interiorização e modelos regionais. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (org.). **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992. p. 95-112.

NOGUEIRA, Fracis. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Unioeste, 1999.

O'DONNELL, Guillermo. **Análise do autoritarismo burocrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Jorge Eduardo de. **A reforma chega na UFPB: a racionalização acadêmica e a viabilização do projeto de universidade do Regime Militar entre 1964 e 1971**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do Ensino Superior: Classe Média e Sistema Educacional no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay: Terror de Estado e Segurança Nacional. Uruguai (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da universidade e a transformação da inteligência universitária: casos USP e UFRJ**. 1998. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. República Velha gaúcha: Estado autoritário e economia. In: DACANAL, José H.; GONZAGA, Sergius (org.). **RS: economia e política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

POERNER, Artur. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

_____. **Universidade de Brasília**: Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de novembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

RICCI, Angelo. Discurso de abertura do I Congresso de Estudantes das Faculdades de Filosofia do Rio Grande do Sul (1966). In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **Ciências Humanas e Filosofia da UFRGS**: memória, saber e cidadania. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. Anexo B.

ROEHE, Leda Vaz. **Brasil e Argentina**: Estado Militar e Ensino Superior (1964-1970). 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez, 1978.

ROTHEN, José Carlos. Concepções de universidade na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1968). In: **Comunicações**, Piracicaba, Ano 12, n. 1, p. 104-113, junho 2005.

_____. **Funcionário Intelectual do Estado**: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2004.

_____. Os bastidores da reforma universitária de 1968. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/agosto 2008, p. 453-475.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado militar na América Latina**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nº 5.540/68 e 5.692/71. In: **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo**: o caso da UFSCar. São Carlos: Ed. UFSCar, 1993.

SHEEN, Maria Rosemary. **Política educacional e hegemonia**: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz. **Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: 1934-1964. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

STEPAN, Alfred. **Os militares na política**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

STOPPINO, Mario. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto *et al.* (org.). **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UnB, 1986. p. 94-104.

_____. Ditadura. In: BOBBIO, Norberto *et al.* (org.). **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UnB, 1986. p. 368-379.

THOMÉ, Maria Cristina. **A universidade dos professores e alunos: o projeto de reestruturação da universidade pelas comissões paritárias da USP em 1968**. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. **O governo Goulart e o golpe de 1964**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Boletim informativo aos congressistas do I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Salvador, 1961. [mimeo]. In: MACHADO, Otávio Luiz (org.). O movimento estudantil no Brasil: história e registros entre 1903 e 2007. CD-ROM. Parte integrante do livro Z Aidan Filho, Michel; Machado, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e a educação superior**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Educação e Ensino. **Guia da Universidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Gráfica da Universidade, 1960.

_____. **Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Gráfica da URS, 1952.

_____. **URGS: Uma fase em sua história: Relatório Reitorado do Prof. Elyseu Paglioli (13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964)**. Porto Alegre: Gráfica da Universidade, 1964.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Planejamento. **Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 16 de junho de 1967.

_____. Comissão Especial de Investigação Sumária. **Ata da Reunião de Instalação da Comissão Especial de Investigação Sumária**. Porto Alegre, 18 de maio de 1964.

_____. Comissão Especial de Investigação Sumária. **Ata da 1ª Reunião Ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária**. Porto Alegre, 21 de maio de 1964.

_____. Comissão Especial de Investigação Sumária. **Ata da 2ª Reunião da Comissão Especial de Investigação Sumária**. Porto Alegre, 26 de maio de 1964.

_____. Conselho Universitário. **Atas do Conselho Universitário**. (Volumes 1961-1970). Porto Alegre, 1961-1970.

_____. Conselho Universitário. **Estatuto de Diretrizes e Bases da Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 18 de agosto de 1967.

_____. DCE-Livre. **Como lutar**: tese do DCE-Livre da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1968.

_____. DCE-Livre. **Manifesto aos estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, [s/d].

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1972. (Documentos UFRGS; 1).

_____. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **50 anos da Faculdade de Filosofia**: publicação comemorativa. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

_____. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **Ciências Humanas e Filosofia da UFRGS**: memória, saber e cidadania. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Expansão do Ensino Superior**: estudo do fenômeno no RGS e na UFRGS. Porto Alegre: Gráfica da Universidade, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Diretórios Acadêmicos. **1º Seminário Problemas Estudantis e Realidade Brasileira**. Aracaju, maio/junho 1968.

VIANNA, Luiz Duarte. **A nova estrutura acadêmica da UFRGS**: primeiro ensaio de dimensionamento. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1971.

VIEIRA, Cleber Santos. **Ensino Superior e Regime Militar no Brasil: a Trajetória da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca (1963-1976)**. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca/SP, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da reforma universitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Movimento estudantil brasileiro e educação superior**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007.