

## UNIVERSIDADE E CONTROLE: AS MARCAS DE UMA CULTURA UNIVERSITÁRIA UTILITARISTA

### UNIVERSITY AND CONTROL: THE MARKS OF AN UTILITARIST UNIVERSITARIAL CULTURE

Igor Gomes Duarte Gomide dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa pretende investigar se há, e existindo, qual a profundidade da relação entre os objetivos da formação do ensino universitário no Brasil e a cultura do ensino superior vigente na atualidade. O ensino superior é inaugurado em 1808, com a fundação da Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador e no Rio de Janeiro, e segue, mesmo após a proclamação da independência brasileira com o objetivo de formar mão de obra para preenchimento de serviços liberais e de formação de mão-de-obra para a burocracia estatal. O desdém pragmático por áreas tidas como fúteis ou desnecessárias em um Estado que visava atingir um determinado nível de produção e industrialização esteve não apenas presente na cultura colonial como nas políticas públicas de fomento de cursos e pesquisas entre campos de estudo considerados essenciais ou não-essenciais no século XXI; bem como a centralização das decisões de cátedra nas mãos do Imperador e a reserva da livre escolha do reitor pelo chefe do Executivo (federal ou estadual) são resquícios tangíveis de um projeto nacional alienador. Para alcançar estes objetivos, serão analisados estudos históricos sobre as discussões quando da implantação dos cursos superiores no Brasil, bem como os cursos autorizados a funcionar e documentos de deliberações universitárias do início do século XIX, bem como o direcionamento dos editais de fomento à pesquisa lançados e as políticas públicas de acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** políticas educacionais brasileiras; educação superior brasileira; controle ideológico; formação universitária.

**Abstract:** The present paper intends to investigate if there is, and if it exists, the depth of the relationship between the consolidation of higher education in Brazil and the culture of higher education enforced nowadays. The first graduation course was inaugurated in 1808, with the foundation of the School of Surgery and Anatomy in Salvador and Rio de Janeiro, and until now, even after the proclamation of Brazilian independence, continues aiming to provide manpower skills to fulfill liberal and manpower skills for the state bureaucracy. The pragmatic disdain for areas considered futile or unnecessary in a State that aimed to reach a certain level of production and industrialization was not only present in colonial culture but also in public policies to promote courses and research between fields of study considered essential or non-essential, in the 21st century; as well as the centralization of chair decisions in the hands of the Emperor and the reserving of the rector's free choice by the head of the Executive (federal or state) are tangible remnants of an alienating national project. In order to achieve these objectives, historical studies will be analyzed on the discussions during the implementation of higher education courses in Brazil, as well as the courses

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGDS-UNESC). E-mail: igdgs@yahoo.com.br.

authorized to operate and documents of university deliberations from the beginning of the 19th century, as well as the direction of the research funding notices launched, and public policies for access to higher education.

**Key words:** brazilian educational policies; brazilian higher education; ideological control; university creation.

**Identificação e disponibilidade:**

<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/4445>,  
<http://dx.doi.org/10.18066/revistaunivap.v29i62.4445>).

## 1 INTRODUÇÃO

Muito mais do que simplesmente a capacitação para um ofício, por meio da educação é possível refletir, questionar e modificar a realidade social posta. A partir desta perspectiva, a educação apresenta-se como uma grande ferramenta para a construção de um projeto de Estado – e a forma com que se educa a diferença entre a formação de cidadãos conscientes e socialmente ativos ou de cidadãos alienados da relação de poder.

Analisando o atual estado das instituições de ensino superior no Brasil, tanto a expansão mercantilista do setor privado, turbinada por financiamentos públicos e privados e assegurada por incentivos fiscais; quanto instrumentos de controle ainda existentes sobre instituições públicas, como a indicação de reitor pelo chefe do Executivo e o direcionamento de editais de financiamento de pesquisa, pergunta-se: seriam estes elementos marcas de uma cultura arraigada na construção da universidade brasileira? A hipótese era afirmativa.

Para desenvolver o presente trabalho foi utilizado o método dedutivo a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando a leitura não apenas dos textos legais e normativos, mas de pareceres da época e dados disponibilizados pelo próprio governo federal.

Na primeira parte do texto, buscou-se, no recorte bibliográfico da educação, compreender a relação entre o meio e a educação. Se a educação tem o potencial de ser libertadora ou alienadora, controlar o que se entende como educação, bem como o conteúdo do que é ensinado é uma das formas mais eficazes de manter o *status quo*.

Porém, este controle pode ser muito mais sutil do que os atos administrativos supracitados, se inserindo na cultura social (*soft power*) e, como desenvolvido na segunda parte do trabalho, no imaginário coletivo acerca do que os indivíduos esperam dos cursos universitários. A expectativa social pelo diploma, alimentada pelo fetiche do mercado de trabalho pela certificação, mesmo quando desarrazoada, pressionam os estudantes a cada vez mais buscar ferramentas que lhes darão o retorno financeiro necessário para adimplir com os compromissos firmados para conquistar a graduação.

A mecânica deste controle impositivo e do *soft power* cultural no ensino universitário brasileiro são estudados a partir da terceira parte, que inicia com um necessário resgate histórico acerca da compreensão da metrópole portuguesa sobre o papel universitário e as reformas pombalinas, ainda no período colonial até o início da industrialização nacional, na década de 1930.

A industrialização, movida pela então recente proibição da escravatura e pela retomada do fluxo migratório internacional para o Brasil criaram uma demanda por

vagas no ensino de nível superior incompatíveis com a gestão pública até então vigente.

Se houve um período de autonomia didático-científica em que as instituições universitárias brasileiras se viram menos suscetíveis às pressões do poder político e econômico, na década de 1960, com o golpe militar e a escalada do autoritarismo, essa autonomia foi soterrada. A violência policial e a desmoralização do ensino superior foram importantes ferramentas de controle do Estado sobre as universidades, voltando a própria sociedade contra o ensino superior, que seria tomado por comunistas e pessoas que não tinha afeição pelo trabalho.

Na última parte do trabalho analisam-se as ferramentas institucionais e culturais para que este controle fosse exercido. Institucionalmente, a priorização de áreas do conhecimento para a concessão de crédito universitário torna os cursos não-prioritários mais difíceis para o estudante de baixa renda, cerceando a sua liberdade de escolha. Somada à ausência de destinação de recursos para pesquisa por meio de editais de financiamento excludentes, sucateia-se não apenas a produção científica, mas os cursos como um todo, dado o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Por outro lado, culturalmente, ao ingressar na universidade e conquistar o diploma, nesta perspectiva neoliberal individualista e meritocrática, o indivíduo precisaria além de se sacrificar para alcançar o objetivo final, lutar contra a dominação ideológica da Universidade, lutando para que a sala de aula se torne um espaço esterilizado para a reprodução do conhecimento técnico.

Ao final, considera-se que esta modificação da forma de controle sobre as universidades e o ensino superior (antes impositivo, violento, hoje asfíxiador, sucateador) é parte das mudanças da própria forma de controle social do estamento posto. O controle sobre qual educação o cidadão terá, bem como a forma pela qual esse conhecimento será repassado, de maneira bancária e impositiva, aliado às inseguranças sociais e à visão hiperindividualista dos estudantes viabilizam a continuidade do processo de erosão democrática.

## 2 A EDUCAÇÃO COMO PEDRA FUNDAMENTAL DE UM PROJETO DE ESTADO

A intersecção entre a pedagogia e a política, ou ao menos na definição de um projeto de Estado é maior do que parece em uma observação rasa. Porém, ao entrar em temas como autonomia individual e conscientização de classes – bem como dos sistemas de dominação, ambos se tornam indissociáveis.

Educar, ao menos em um nível social – para além da educação bancária, formalista e que capacita para exercer um ofício (Freire, 2011), em alemão *Ausbildung* - deve ser diferenciada da formação social (*Bildung*), muito mais ampla e relevante, como ensina Bittar (2014, p. 68):

[...] educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas o treinamento.

A formação para a crítica social, voltada à compreensão dos mecanismos da sociedade que rodeiam o formando bem como viabilizam a construção de questionamentos e novos tipos de construção social é o principal objeto de uma preocupação pedagógica voltadas para a emancipação do ser humano (Machado, 2013). Esse sentido de educação se contrapõe ao ensino formalizado obrigatório. Assim, ensina Freire (1980, p. 20):

E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.

Esta afirmação não implica em ilustrar a educação com adornos fantasiosos. Até porque, dentro da relação educacional, das trocas entre professor e estudante, nenhum dos participantes está isolado no mundo. Ambos são influenciados, em maior ou menor grau por grupos familiares, religiosos e pela comunicação social e sua agenda. O ensino emancipador, porém, não visa afastar o indivíduo destas influências, mas de prover ferramentas para que o indivíduo possa de fato, conhecer a si e onde está inserido.

Neste sentido, a eleição de uma educação libertadora ou uma educação tecnicista (com uma ênfase esterilizada no ofício), é tanto consequência do poder posto (no Brasil, como afirma Faoro (2012), do estamento) quanto geradora do Estado e das relações sociais que surgirão.

Em um segundo ponto (mas ainda nesta mesma diferenciação), não há de se ignorar as influências do *soft power* na construção dos conteúdos didáticos e da forma com que o ensino superior é desenvolvido – como as críticas de maio de 68, conforme cita Voltolini (2017, p. 26) “a universidade desempenhava claramente o papel de braço importante do sistema para a legitimação das desigualdades”.

Chauí (2001, p. 62), complementa: “a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão”. Neste sentido, o conhecimento só é válido quando ele é individualmente útil para quem o procura. Voltolini questiona (2017, p. 32):

Os vários conhecimentos ganham valor utilitário, como atestam as perguntas frequentes nos alunos de hoje em dia, mesmo entre os universitários, de quem já se esperaria, por terem em princípio escolhido um curso de sua preferência, um envolvimento maior com o conhecimento: De que vai me servir esta matéria? Professor! Isso vai cair na prova?

Se a oferta de conhecimentos deixa de se conectar com o campo desejante, esteio que sempre serviu de lastro para o sentido, e passa a desempenhar um papel “acumulador” (sublinhemos aqui a relação direta deste termo com a lógica capitalista), com valor dentro do jogo de trocas mais do que de uso, como tantas vezes já se fez observar no interior da própria crítica pedagógica, ela inevitavelmente recairá em perda de sentido.

Assim, existe uma grande diferença entre o conhecimento emancipatório – este de fundo coletivo – e o conhecimento tecnicista – este que diferenciará um profissional do outro em suas habilidades no ofício.

Analisar a educação formal, do ciclo básico ao universitário, é encontrar uma série de dados e pré-requisitos formais cuja aplicação (ou consequências) não são tratados. Se no ensino médio, a crise com o conteúdo ensinado se apresenta mais fortemente na pergunta-chavão: ‘para quê eu preciso saber da fórmula de Bháskara?’, cada área do conhecimento, em todos os seus níveis, enfrenta esse mesmo problema. Qual a utilidade daquele conhecimento?

Em vez desse questionamento se preocupar em compreender o conteúdo programático das disciplinas, bem como as interrelações entre o que é tratado em sala de aula e as relações sociais, há uma individualização do problema, e uma

reorganização da pergunta: o que se torna importante não é o que ensinar ao aluno, mas o que o aluno deve aprender.

A partir desse giro entre sujeito (planejador/professor) - objeto (aluno/aprendiz), relação esta repudiada por Freire (1979), em que o foco se centra não apenas no aprendiz, mas na utilidade que este antevê àquele conhecimento a ser adquirido (ou ao menos estudado), é aquele que servirá para alguma coisa: mesmo que seja a passagem para outro nível de conhecimento.

### 3 O ENSINO SUPERIOR FRENTE A ANSEIOS INDIVIDUAIS

Definir qual seria o principal escopo do Ensino Superior é um dos tópicos mais frequentes na academia, a partir de uma quantidade infundável de vieses e ideologias. O marco teórico de partida utilizado neste trabalho vem de Freire, a partir de uma reflexão de Bittar (2014, p. 67-68):

O mito de que educar é formar deve ser desfeito. A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação) [...] educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento.

Nesta perspectiva freiriana, a leitura da educação superior não está contida na formação profissional (por ele denominada de bancária), mas “para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (Freire, 1979, p. 11).

A partir dessa perspectiva, o debate acerca da educação superior ganha contornos muito mais complexos do que a mera apreensão de ferramentas para o mercado de trabalho ou uma expectativa de ascensão social que é posta pelo modelo liberal-capitalista de ensino, até porque, como afirma Bittar (2014, p. 314):

Se a educação pode ser responsável por forjar consciências e moldá-las conforme conveniências políticas, também a educação passa a ser responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social.

Assim, militar por uma educação desprovida de caracteres morais ou éticos – ou quiçá ideológicos – voltada apenas para uma pureza da ciência, carrega consigo diversos pressupostos afetos à moral e à ideologia. Este treinamento frio e amoralizado, para a repetição de práticas sem o necessário questionamento acerca do status quo e do papel do indivíduo na sociedade é a pedra basilar que fundamenta a manutenção do liberalismo hiper individualista e, como aponta Adorno (1995), para a *realpolitik* da massa solitária.

Essa solidão leva o indivíduo a se ver atomizado de tal forma que se sente incapaz de alterar a realidade que está à sua volta sem trazer para si um grande prejuízo. Não se reconhecimento no outro (caracterizado por Adorno como *frieza* ou por Bittar como *apatia*) e vendo-se incapaz de modificar a realidade (ainda que a considere injusta ou danosa), o indivíduo ensimesma-se, buscando, por meio de seus esforços individuais: (a) satisfazer essa solidão e (b) proteger-se dos riscos sociais (Beck, 2010).

Em um sistema que se retroalimenta, a educação bancária forma indivíduos que buscam e anseiam um ensino utilitarista. Afirma Bittar (2014, p. 320): “A descolorida

apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consumo e a inércia mobilizadora precisam ser superadas através de um movimento pedagógico que aja na contramão deste processo”.

Senão, a realidade é a posta: o diploma do ensino básico tem como únicas serventias o ingresso no ensino médio ou o ingresso em profissões que o exigem, O de ensino médio não é diferente: só é capaz de permitir a alçada em profissões com menor esforço físico e o ingresso no ensino superior. Andreoli (2016, p. 12) afirma: “A procura pela universidade, em termos gerais, parece que se dá, prioritariamente em função da necessidade de titulação para ingresso no mercado de trabalho e não necessariamente pela busca da competência científica”.

Os reflexos da educação em outras áreas da vida, senão a profissional, são sumariamente ignorados, inclusive em medições de qualidade, que focam na aprendizagem do conteúdo – não na interação deste com a realidade que rodeia o estudante. É exatamente nessa interação que reside a diferença entre formar e educar. Adorno ilustra (1995, p. 8), em uma reflexão sobre Auschwitz:

[Walter] Benjamin percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros. Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bojeis e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento. [grifo do autor]

Assim, o estudante anseia não pela sua emancipação, mas pelas práticas simplistas e operatórias (Bittar, 2014), tornando-se, ao final da graduação, operários de uma ciência que não compreendem o porquê de suas funções ou mesmo o contexto em que operam. Como afirma Freire (1979, p. 51-52): “[...] afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticando e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se”.

Como pode-se perceber, essa coisificação do sujeito pela desapropriação de sua razão coaduna com o próprio desenvolvimento da modernidade enquanto força motriz do capitalismo individualista. E é possível verificar como o adestramento da educação é parte de projetos específicos de controle do poder.

#### **4 A FUNDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CONTEXTO PORTUGUÊS E CULTURA BRASILEIRA**

A educação do Reino de Portugal no séc. XVIII passou por muitas transformações empreendidas por Marquês de Pombal enquanto Ministro da Coroa. Como afirma Carvalho (2003, p. 60), Pombal cria que:

... não bastava aos padres: o controle do comércio no Grão-Pará e Maranhão, a administração da produção indígena obtida nas fazendas criadoras de gado ou nas aldeias, as missões e reduções, sobre os quais exerciam o poder espiritual. Eles desejavam mais, pois também tinham a pretensão de usurpar o poder temporal - que deveria ser uma exclusividade do monarca.

Assim, a Igreja em conjunto com uma nobreza cada vez mais insatisfeita representavam um potencial risco ao absolutismo português. Esse jogo de

forças políticas – frente às experiências que Pombal tivera tanto em Londres quanto em Viena reforçaram a perspectiva (em um viés de confirmação) de que a educação jesuítica impedia o florescimento de uma cultura laico-iluminista – e então era responsável pelo atraso português.

Neste sentido, o objetivo das reformas pombalinas era de adaptar e modernizar Portugal sem que o poder real fosse atingido, tal qual a Revolução Francesa (e posteriormente as guerras napoleônicas) ameaçava na Europa – buscando alcançar um Estado considerado ideal pelo Marquês: aquele visto em Viena: o despotismo iluminado (Serrão, 1982). De fato, como afirma Bertonha (2015, p. 119), a Monarquia austríaca “foi um ator importante na guerra e na paz europeias entre os séculos XVI e XVIII”.

Foi esta convicção de que Portugal poderia se inspirar na experiência austríaca que pavimentou o caminho para a centralização das funções pedagógicas para as mãos do Rei (Maciel & Shigunov Neto, 2006). Grosso modo, as reformas visavam:

[...] ampliar as possibilidades de formação do novo homem que deveria atender às necessidades do Império Português. No entanto, não há dúvidas de que todo esse movimento visava principalmente a recuperação econômica, que sustentava a tradição parasitária dos setores dominantes portugueses. (Shigunov Neto et al., 2019, p. 123-124).

Mais do que o mero interesse em trazer novas influências para os estudantes, à época controlar o ensino significava exercer controle direto sobre a população, já que se cria que “o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera” (Boto, 1996, p. 21).

Retirar aquelas que seriam perniciosas influências de antagonistas políticos e assumir as rédeas da pedagogia se tornaria, então, um ponto central e óbvio da estratégia de manutenção do poder real (no mesmo sentido: Santos, 1982; Haidar, 1977). Se em Portugal essas reformas encontraram dificuldades de consolidação, para o Brasil:

[...] as consequências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p. 475).

A infraestrutura de ensino jesuítica já era consolidada em terras coloniais, como apontam Mota Jr. e Torres (2016, p. 5), “à época de sua expulsão do país, em 1759, os jesuítas já haviam fundado na colônia, cerca de dezessete colégios com alguma modalidade de ensino superior”, com programa visando formar sacerdotes. Santos (2019) aponta que, nesse passo, a adoção da reforma pombalina na educação em terras brasileiras se tornou mais dificultosa que em Portugal pela escassez de professores, dificuldades logísticas do envio de material didático da metrópole para a colônia e até mesmo burocracias para que os professores tomassem posse de seus cargos.

Essa dificuldade de formação dos quadros públicos justificará a potencial adoção de professores interinos para ministrarem as aulas: com ordenados custeados pelos pais de alunos e a maioria provenientes do clero – os que tinham a experiência do magistério.

Já aqueles que não tinham condições de acesso ao ensino (seja por questões logísticas em relação ao ensino público ou financeiras quanto ao ensino privado),

ficaram a ver navios – já que uma sucessão de eventos (dentre eles o terremoto de Lisboa de 1775 e a Guerra dos Sete Anos) deslocou a atenção do Marquês da colônia. A falta de implementação não implica em dizer que as reformas pombalinas fracassaram no Brasil. Como aponta Santos (2019, p. 59), elas representaram:

[...] o início da estatização do ensino em terras brasileiras e da profissionalização da atividade docente, de modo que o modelo atual que encontramos no Brasil é decorrente da tentativa setecentista de organização dos estudos menores, uma vez que temos a figura do Estado centralizador, detentor de leis regulatórias a serem seguidas em todo o território brasileiro, no que se refere ao ensino; valorização da língua vernacular, a partir da unificação da língua portuguesa em todo o território nacional, apesar da extensão do território e da grande variedade de línguas indígenas que aqui existiam; o poder de liberação de licenças para professores, a partir de aprovações em exames; indicações de livros a serem seguidos, com a reprovação de materiais considerados como improdutivos; e o incentivo financeiro do Estado para que as ações educacionais pudessem ser concretizadas.

A independência (e a previsão de educação primária gratuita a todos cidadãos na Constituição outorgada de 1824) não alterou este paradigma, como afirma Piletti (1986) de que a educação básica era um mero caminho pelo qual o estudante deveria passar para ser aprovado em uma das poucas escolas superiores e então alçar a um cargo público.

Esse dualismo, com influências liberais mas ainda de raiz absolutista fora o modelo pragmático de Pombal e adotado plenamente pela elite brasileira recém-independente, visando a formação de pessoas para servir ao Império irá centralizar a formação educacional brasileira, como aponta Sampaio (1991, p. 2): “[...] a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas”.

Os primeiros cursos superiores inaugurados ainda no período colonial demonstram essa preocupação: as fundações das Escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador e no Rio de Janeiro (1808), a Academia Real Militar, de engenharias (1810), o curso de Agricultura (1814), como aponta Sampaio (1991). Com a independência, torna-se também necessário a formação de quadros capazes de lidar com a burocracia pública da nova nação, com a fundação de duas escolas de Direito em 1827.

A inauguração de novos cursos e a soma em novas áreas de estudo responde muito mais pela necessidade de cumprimento de uma função vaga na estrutura herdada de Portugal do que pela busca por novos caminhos nacionais (Adorno, 1988). O interesse no status quo era um projeto de interesse das elites locais, como aponta Adorno ao dissecar as reformas administrativas do século XIX no Brasil (1988, p. 35):

As tentativas de burocratizar o aparelho administrativo encontraram inúmeras resistências, agravadas pela persistência da administração privada da justiça. No mesmo sentido, o processo de racionalização burocrática (...) esteve na sociedade brasileira sistematicamente obstado pela prebendalização dos cargos públicos.

Enquanto os ruralistas mantinham a escravatura que possibilitava o domínio econômico, as novas elites urbanas foram seduzidas com a possibilidade de ascensão social por meio de cargos públicos.

Por um lado, uma Administração que permitia a formação de novos cursos quando eram necessários ao projeto de país personalista; de outro, quem poderia usufruir dela a encarando como instrumento de ascensão social. Esse encontro de interesses fortalece o pacto patrimonialista sobre o Estado e envia a noção do conceito de público aos donos do poder (Faoro, 2012). Como afirma Sampaio (1991, p. 4):

Além de determinar quais as instituições a serem criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o curriculum e os programas<sup>11</sup>, o controle do Estado se manifestava ainda pela proximidade que o poder central queria manter dos que o dirigiam ou ministravam.

A distribuição das cátedras, em geral, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos, destacando-se a nomeação regional na indicação dos primeiros docentes.

Sampaio (1991) afirma que tal dinâmica era fundada em dois blocos de argumentos – além dos pragmáticos já citados, surgiram grupos de defensores de que matérias de cunho humanístico estariam ligados à construção universitária superada pelas reformas pombalinas e, portanto, seriam fúteis e ultrapassados – já existindo cursos superiores mais do que suficientes para o progresso brasileiro.

Assim, pode-se extrair que a educação superior, enquanto projeto colonial e pós-colonial era: disponível a poucos indivíduos, limitada aos interesses econômicos da classe dominante, focada na formação de mão-de-obra para as burocracias estatais e controlada por um poder centralizador.

Conforme aponta Teixeira (1969), os detentores do poder econômico e político no período logo após a independência não viam vantagens na criação de universidades ou sequer no estímulo à educação universitária. Os cursos e faculdades isoladas que se desenvolveram durante esta transição se deram por necessidades pontuais de formação de mão de obra – engenheiros, médicos, burocratas.

Apesar de movido por interesses locais, o Ensino Superior brasileiro era exclusivamente público até 1878, com a especificação direta do Estado sobre as disciplinas a serem lecionadas, seu conteúdo programático e até mesmo as obras que permeavam as ementas (Teixeira, 1969). Em parecer na Câmara dos Deputados, Barbosa, Spindola e Vianna (1882, p. 6) explicam minuciosamente a inclusão de disciplina e seus objetivos, inclusive ideológicos:

Fizemos mui pensadamente da stenographia matéria commum a todos os cursos. Todo o seu ensino constará quasi exclusivamente de exercícios; porque a parte expositiva, a theoria da arte, ensinada, não pelos systemas correntes no uso do paiz, mas pelos mais adeantados, pelo de Duployer, por exemplo, em poucas lições se completará. O mais será a pratica, alongada por alguns annos, de um modo de escrever, que está destinado a se generalizar como a calligraphia commum; que não requer dispendio consideravel de energia mental; que se adquirirá suavemente no correr dos estudos e que, entretanto, não só encerra uma somma preciosa de vantagens, uma importante superioridade em qualquer carreira e situação de vida, como de per si só constitue uma profissão remuneradora, até hoje imperfeitissimamente cultivada entre nós.

A outra materia que fizemos commum a seis cursos é a economia politica. Sabe-se que Whately, seguido, na Inglaterra, por W. Ellis, W. B. Hogson, Jonh Wattz e recentemente W. S. Jevons, advogou e tentou a introducção do ensino desta sciencia desde a escola elementar. Estamos persuadidos, como esses economistas, que “nenhum homem, desde o mais alto até o infimo, póde sem risco viver em ignorancia ou erro”, ácerca dos principios naturaes que regem a origem e a distribuição da riqueza. Os desvarios socialistas

seriam impossíveis, as ideias subversivas do comunismo revolucionário não encontrariam humus para germinar, si o homem, em todas as camadas sociais, compreendesse as leis científicas, a que fatalmente obedecem, neste mundo, a miséria e a opulência, a esterilidade e a produção. (grifo nosso).

Fica claro que a preocupação com a unidade nacional em volta do sistema escravocrata e lógica econômica da elite estamental transbordou na educação superior desde a sua inauguração. O conteúdo ministrado era abertamente conformador à realidade social posta, de maneira a silenciar visões críticas tidas como desviantes ou ideias subversivas.

A abolição da escravatura, a Proclamação da República (que trouxe a descentralização do ensino) e o processo migratório dos primeiros anos do séc. XX, modificaram o panorama econômico e foram criadas entre 1900 e 1933, 109 novos estabelecimentos de ensino superior, face aos 24 existentes até 1900 (Teixeira, 1969) – e a partir daí começou-se a pensar em uma autonomia didático-científica para as instituições.

## **5 A MUDANÇA DE ARMAS: DA AMEAÇA DA VIOLÊNCIA FÍSICA PARA A AMEAÇA DO DESEMPREGO**

O respiro de autonomia não durou muito tempo – o golpe militar trouxe, em 1964, o renovo da perspectiva de que era necessário controlar e disciplinar o ensino superior. Enquanto a disciplina era exercida pela violência policial, o controle se daria em duas frentes – a desmoralização de departamentos e a ampliação de vagas tanto em instituições públicas (cuja docência era ocupada em relações clientelistas) e privadas (cujo currículo, pela natureza institucional, se concentraria no ensino bancário estéril) (Schwartzman, 1990).

Este controle indireto é aperfeiçoado nos recortes de políticas públicas – tanto de crédito universitário quanto de financiamento de pesquisas. Em novembro de 2018, foi publicada a Portaria nº 1.209 do Ministério da Educação, a qual prevê a disponibilização de vagas em áreas (e subáreas) de conhecimento prioritárias (art. 13, inc. VI), que concentram 60% dos contratos disponibilizados por mesorregião (anexo II, item 4), quais sejam:

§ 5º Em relação ao disposto no inciso VI do caput, serão priorizadas as áreas e subáreas de saúde, de engenharia e ciência da computação e de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, nos termos do Anexo II desta Portaria, com atribuição de percentual para cada área. (Ministério da Educação, 2018).

Já no financiamento de pesquisa, o recorte é mais profundo, principalmente a partir da Portaria nº 1.122/2020 do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Conforme afirmam Bechi et al. (2022, p. 126):

[...] fica caracterizado como opção administrativa e estratégica o distanciamento das humanidades como setor importante a ser considerado em termos de investimento. Tal atitude não é fato isolado a este ministério, mas sim parte componente de uma perspectiva contemplada pelo governo como um todo, em especial o Ministério da Educação.

Após pressões, a pesquisa básica, humanidades e ciências sociais passaram a afigurar como uma área prioritária da alocação de recursos – com a ressalva de que

estes também contribuíssem para as outras áreas (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2020), subordinando o seu escopo e a sua admissibilidade a critérios mais abstratos.

Até 2019, antes destas reformas, ciências exatas, engenharias e ciências biológicas detinham mais da metade de todo investimento em pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão do MCTIC), e as humanidades, somadas às sociais aplicadas, linguística, letras e artes dividiam 20% (Saldaña, 2020). Apesar de parecer relativamente inofensiva, amoldada à subvenção e incentivo a áreas específicas, tal recorte:

Ao suplantando os aspectos humanistas da ciência, a educação para o lucro anula as possibilidades de formação de cidadãos críticos e reflexivos, suscetíveis ao respeito e à igualdade democrática. As reformas educacionais e as tecnologias políticas de privatização, projetadas pelos organismos internacionais e internalizadas pelos administradores públicos, sedentos por riqueza e sujeitos à subjetividade empresarial (produtivista e concorrencial), descartam, de forma imprudente, um conjunto de competências imprescindíveis à manutenção e ao aperfeiçoamento da democracia. (Bechi; et al., 2022, p. 130).

Não tendo os cidadãos as capacidades necessárias para o aperfeiçoamento da democracia, esta se corrói sem que haja quem possa frear tal processo – e a deterioração da democracia age em favor de apenas da classe econômica e politicamente dominante.

Fragilizada, a democracia se torna apenas uma opção dentre tantos outros sistemas de governo, dos quais pode-se abrir mão sem demasiados receios (Adorno, 2010). Assim, é possível manter-se o estamento, podendo a elite lançar mão de regimes autoritários para defender seus interesses econômicos: como no séc. XIX, para evitar os desvarios socialistas

Esta realidade da educação não se alterou no correr dos diversos regimes brasileiros – desde o império aos respiros democráticos ou mesmo durante golpes militares, a educação não deixou de ser instrumento para formação de mão de obra qualificada: às vezes sob o subterfúgio de diminuir a desigualdade social; às vezes escancaradamente para trazer uma aceleração econômica e aumentar a produtividade.

Para compreender essa dinâmica é preciso dar um passo atrás e compreender a mecânica de divulgação e convencimento do ensino superior bancário, fomentada por três fatores.

O primeiro é a clássica visão de que o processo educativo é uma maratona – em que só chegam ao final aqueles mais bem preparados, em uma mecânica da educação bancária já naturalizada – a de vigilância, punição e exame (Brighente & Mesquida, 2016).

Ver o processo formativo como uma maratona ao mesmo tempo que incentiva a continuidade por uma premiação (o diploma), traz um sentimento de poder para quem alcança níveis superiores.

Esse fenômeno, reforçado pela estrutura estamental do estado estudado enquanto bacharelismo, espalha para a sociedade em pronomes de tratamento concedidos por decretos centenários esquecidos no arcabouço jurídico-normativo (como o de doutor para os formados em direito e medicina no Brasil) e intimidações públicas (como o exemplo noticiado por Mac (2020), de uma mulher que se indignou quando chamaram seu marido de cidadão e retrucou ‘cidadão não, engenheiro civil,

formado, melhor do que você’).

O segundo motor é o fetiche pelo diploma do mercado de trabalho – levando a um aumento no grau de escolarização exigido para alcançar vagas de emprego pela mera preferência dos empregadores, sem que, de fato, a vaga exigisse aquele nível de formação (Segnini, 2000).

Sem que haja a criação ou o estímulo de posições qualificadas no mercado de trabalho, os recém-graduados que conquistam seu diploma anualmente pela educação bancária se juntam ao exército de reserva do capital e posteriormente nas filas de subempregados ou desalentados – aqueles que sequer procuram mais trabalho na área de formação.

O terceiro é o crédito universitário. Não bastasse a promessa de superioridade e o fetiche pelo diploma do mercado de trabalho, o caminho percorrido pelos egressos passa, muitas vezes, pela assunção de grandes dívidas para ingresso e permanência no ensino superior. O crédito universitário, contratado como possibilitador da mudança de vida que o diploma trará, se torna um fator de peso para aqueles que estão estavelmente empregados ao se formarem deixarem a segurança de seu emprego para aventurar-se em um mercado de trabalho novo e desconhecido. Esta vulnerabilidade na inserção do trabalhador no mercado é um dos fatores apontados por Franco e Druck (2007) da precarização do trabalho.

Por outro lado, o recém-formado desempregado tem na amortização mais uma dívida que lhe empurra para a primeira vaga disponível, independentemente de salário, vínculos trabalhistas ou compatibilidade com seus estudos.

Resumindo: antes de entrar na universidade há a indústria criada em torno dos processos seletivos (com cursos preparatórios, materiais cada vez mais especializados em bancas avaliativas) alardeando resultados avassaladores frente à concorrência e ao ensino público e criando pressão para os estudantes no ensino médio.

Ao ingressar na faculdade há a percepção da quantidade de formados que não conseguem inserção no mercado de trabalho (Rumberger, 1987), atuando em subempregos ou na informalidade (Dolton & Silles, 2001), o foco se volta para adquirir o máximo possível de ferramentas para o ingresso precoce no mercado de trabalho e fazer valer o investimento – financeiro ou não.

Assim, a educação bancária é um forte instrumento de manutenção das estruturas de opressão, impossibilitando que, por meio dela, possa surgir qualquer mudança social. Preocupado com conquistar um emprego ou se tornar valioso para o mercado de trabalho, o estudante universitário terá como foco central absorver o conteúdo posto, em vez de analisá-lo.

Assim, criam-se as condições necessárias para a implementação de um conteúdo programático cada vez mais tecnicista e menos crítico, conforme explica Andrioli (2006, p. 3):

No “mundo” globalizado, a suposição de existência de uma ciência neutra e livre de condicionamentos ideológicos, continua atual. O número de adeptos a um apoio incondicional à ciência e à tecnologia como portadores naturais do progresso para a humanidade vem crescendo paulatinamente, assim como o repúdio a aqueles que procuram manter uma postura crítica em relação ao avanço científico e tecnológico. A atitude é autoritária, pois não suporta a possibilidade do pensamento diferente ou contraditório. Sob o título de ciência, os “defensores da ciência e da tecnologia” se apropriam de artifícios externos ao debate para se qualificarem como autoridades, numa tentativa de imposição de seus argumentos

Não é novidade a eleição de determinadas áreas do conhecimento como mais importantes ou úteis para a sociedade – muito menos que tal escolha é feita a partir dos interesses de uma elite econômica que não está presa a essas amarras. Afirma Andreoli (2016, p. 12):

A separação entre trabalho manual e intelectual, como vimos, vem de muito tempo e cumpre uma função social importante de manutenção da divisão de classes na sociedade. Aos filhos das elites é estimulada a formação humanística e aos trabalhadores é concedido o ensino profissionalizante. (...) a “preparação técnica” segue sendo oferecida para os trabalhadores, com o objetivo de inserção no mercado de trabalho, já não acessível a todos e, portanto, limitada aos “mais competentes”. A formação humanística, originalmente de “propriedade da aristocracia”, com a sociedade capitalista, passa a ser apresentada como “sem utilidade” para a maioria da população. O senso comum reproduz essa lógica e procura se adequar à “preparação ao trabalho em disputa”.

As áreas vistas como desnecessárias ou inúteis (seja para o desenvolvimento econômico ou industrial), para além de não serem vistas como desejáveis pelos ingressantes no ensino superior ainda são relegadas quando há distribuição de verbas públicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da premissa da importância da educação formadora para a construção de um projeto de Estado para construir uma reflexão da relação entre o Estado brasileiro, as elites dominantes e o Ensino Superior no Brasil. A partir das proposições de Freire e Adorno, se questionou o utilitarismo do conteúdo a ser tratado pelos cursos universitários.

Neste sentido, a educação bancária – aquela cujo propósito é apenas capacitar indivíduos para exercer um ofício, despida de caráter crítico ou emancipador. Neste sentido a educação é essencial enquanto preparatória da pessoa para viver em sociedade e construir a democracia, ainda que concorrente com demais influências de grupos familiares e religiosos na formação pessoal.

A grande questão é que uma educação bancária, ou estéril, ainda é carregada de interesses (*soft power*) alheios, que, alienado, o cidadão não saberá identificar entre o que é por natureza e o que é porque a elite quer que seja.

A reflexão que se impõe, portanto, é: o conhecimento tido como inútil (que não irá auxiliar na maratona do ensino formal) é realmente inútil? No Ensino Superior, o problema é ainda mais nítido.

Entre aprender um ofício e adquirir as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho e as pressões que o estudante tem (tanto psicológicas, quanto sociais e financeiras - estas reforçadas pelo Estado que lhe fornece um crédito universitário), não há tempo para que se reflita sobre o sistema que lhe oprime.

O hiper individualismo capitalista atomiza o indivíduo de tal forma que os seus problemas e dificuldades passam a ser a única fonte de preocupações. Não se reconhece no outro, não se sente integrante e principalmente: não se sente tranquilo.

Na segunda parte do trabalho, foi trazido um resgate histórico da fundação do ensino superior em Portugal e no Brasil, focando no controle do Estado sobre o que era ensinado. Se as reformas pombalinas possibilitaram que o Rei português centralizasse as funções pedagógicas no séc. XVIII, esta centralização se deu no

Brasil até meados do séc. XX. Assim, o Estado (seja como Rei, seja como Imperador ou mesmo as instituições republicanas) tinha total controle do conteúdo programático e na preocupação para que fossem excluídas obras e disciplinas que pudessem trazer questionamentos à ordem econômica então vigente e às relações sociais postas – estas tidas como naturais.

Enquanto foi possível, os cursos universitários existentes foram limitados e mantidos isolados uns dos outros, mantendo a educação superior disponível a poucos e limitada aos interesses da classe dominante, para fornecer mão de obra às elites e à burocracia estatal, bem como afastar ideologias vistas como perniciosas.

Porém, com a industrialização (ainda que tardia), a crescente demanda pela formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho exigiu que o controle político dos conteúdos trabalhados em sala fosse substituído, com o incentivo à privatização do ensino, pelas limitações do que o ensino privado tinha a oferecer para os estudantes. O resultado foi que, mesmo que não mais exclusivamente pelo Estado, a educação superior continuou estéril e alienada do sistema que a limitava.

No decorrer da pesquisa ficou clara a relação entre a formação do ensino superior brasileiro (focada em capacitar mão-de-obra tanto para preencher a burocracia estatal quanto para fornecer serviços essenciais para a continuidade do modelo econômico) e o direcionamento de políticas públicas para áreas consideradas de interesse pelo poder político em exercício.

Se antes o Estado é quem determinava o conteúdo programático e censurava as discussões possíveis, impossibilitando a autonomia didática, hoje tal poder é exercido pelo capital. São as elites econômicas, detentoras de grandes conglomerados de ensino que definem as disciplinas e o conteúdo nelas a ser ministrado.

Nas mãos do Estado restaram as políticas públicas, por meio das quais é possível limitar ou distender o acesso de estudantes a áreas do conhecimento que considerar menos ou mais relevantes, bem como direcionar o financiamento de pesquisas às áreas que lhe são prioridade, em prejuízo das outras e da formação consciente de seus cidadãos.

Os estudantes, por sua vez, se tornam reféns de uma cultura que lhes premia pela quantidade de educação formal que detém, ao mesmo tempo que lhe traz medo e insegurança de não conseguir ingressar e se estabilizar no mercado de trabalho e ainda se veem pressionados pelo crédito universitário que assumira para terminar seus estudos. Assim, a liberdade e estabilidade prometidas pelo diploma se convertem em mais um fator de preocupação para o cidadão.

Vendo suas inseguranças aumentarem, e não tendo capacidade ou formação para impedir a corrosão da democracia, esta se torna para os cidadãos uma mera opção dentre diversas possibilidades de regimes e governos que, ao fim e ao cabo, não lhe parecem tão diferentes.

Desde, é claro, que a economia vá bem.

## REFERÊNCIAS

Adorno, S. (1988). *Os aprendizes do poder*. Paz e Terra.

Adorno, T. W. (1995). Educação após Auschwitz. In: *Palavras e sinais: modelos críticos*. Vozes.

- Adorno, T. W. (2010). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Andrioli, A. I. (2006). O lugar das ciências humanas na universidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (5), 1-16.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2688>
- Barbosa, R., Spindola, T. B., & Vianna, U. M. P. (1882). *Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projecto* (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882. Typ. Nacional.  
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>
- Bechi, D., Bilbibio, R. A., & Trevisol, M. G. (2022). A pesquisa na educação superior na perspectiva de Nussbaum e da Portaria MCTIC n. 1.122/2020. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(1), 0116–0135.  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15014>
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. Editora 34.
- Bertonha, J. F. (2015). O império austro-húngaro: o ator desconhecido da Primeira Guerra Mundial. *Esboços*, 21(31), 115-137.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n32p115/30306>
- Bittar, E. C. B. (2014). Educação e metodologia para direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: E. F. Silva, J. A. P. Gediél, & S. C. Trauczynski. *Direitos Humanos e Políticas Públicas*. Positivo.
- Boto, C. (1996). *A escola do homem novo*. Editora Unesp.
- Brighente, M. F. & Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-posições*, 27(1), 155-177.  
<https://www.scielo.br/ij/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>
- Carvalho, L. M. de (2003). *Os pressupostos ideológicos das reformas pombalinas no Estado Português (1750-1777)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Dolton, P. & Silles, M. (2001). Over-Education in the Graduate Labour Market: Some Evidence from Alumni Data. *CEE Discussion Papers* (9).  
[http://eprints.lse.ac.uk/19546/1/Over\\_education\\_in\\_the\\_graduate\\_labour\\_market\\_Some\\_evidence\\_from\\_alumni\\_data.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/19546/1/Over_education_in_the_graduate_labour_market_Some_evidence_from_alumni_data.pdf)
- Faoro, R. (2012). *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Editora Globo.
- Franco, T. & Druck, G. (orgs). (2007). *A perda da razão social no trabalho: terceirização e precarização*. Boitempo.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.

- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Haidar, M. de L. M. (1977). *A instrução popular no Brasil, antes da República*. In: Moyses Brejon (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras*. Pioneira.
- Machado, J. M. M. (2013). A política nacional de educação e os direitos humanos: operacionalização por meio de instâncias de mediação democrática e controle social, In: J. P. Gutierrez & A. H. Aguilera-Urquiza (orgs.). *Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos*. Editora UFMS.
- Mac, A. (2020). Cidadão não, engenheiro civil, melhor que você: fiscal é intimidado por casal no Rio. *Estado de Minas*.  
[https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/07/06/interna\\_nacional,1163035/cidadao-nao-engenheiro-civil-melhor-que-voce-fiscal-e-intimidado.shtm](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/07/06/interna_nacional,1163035/cidadao-nao-engenheiro-civil-melhor-que-voce-fiscal-e-intimidado.shtm).
- Maciel, L. & Shigunov Neto, A. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32 (3), 465-476.  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?format=pdf&lang=pt>
- Ministério da Educação (2018). *Portaria nº 1.209*, de 19 de novembro de 2018. Dispõe sobre as regras e os procedimentos a serem realizados para a oferta de financiamento estudantil mediante o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa de Financiamento Estudantil, referentes ao processo seletivo do primeiro semestre de 2019. Diário Oficial da União.  
<http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria1209.pdf>
- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (2020). *Portaria nº 1.329, de 27 de março de 2020*. Altera a Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, que define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. *Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020-250263672>
- Mota JR., A. de M., & Torres, H.C. (2016). Contexto histórico da educação superior no Brasil. *Anais do III Congresso Nacional de Educação*. Realize Eventos.  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA1\\_ID7897\\_25072016112012.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID7897_25072016112012.pdf)
- Piletti, C. (1986). *História da educação no Brasil* (2. ed). Ática.
- Rumberger, R. W. (1987). The impact of surplus schooling on productivity and

earnings, *The Journal of Human Resources*, 22 (1), 24–50.

Saldaña, P. (2020). Em meio a pandemia, governo Bolsonaro investe contra pesquisa em ciências humanas. *Gaúcha Zero Hora*.  
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/03/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-investe-contra-pesquisa-em-ciencias-humanas-ck894bfyh025801o95138jr6s.html>

Sampaio, H. (1991). Evolução do ensino superior brasileiro: 1808–1990. *Documento de Trabalho NUPES*, 8 (91). <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>

Santos, M. H. C. (1982). Poder, intelectuais e contra-poder. In: M. H. C. Santos (Org.). *Pombal Revisitado*. 1, 122-129, Editorial Estampa.

Santos, E. M. (2019). As reformas pombalinas da instrução pública no Brasil: um caso de fracasso? *Revista de Estudos de Cultura*, 5 (15), 51-60.  
<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13848>

Schwartzman, S. (1990). Situação e Perspectivas do Ensino Superior no Brasil: os resultados de um seminário. *Educação Brasileira*, 12 (25), p. 181-192.

Segnini, L. R. P. (2013). Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. *Trabalho & Educação*, 6 (1), p. 14–46.  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9165>

Serrão, J. V. (1982). *O Marquês de Pombal: o homem, o diplomata e o estadista*. Câmaras Municipais de Lisboa, Oeiras e Pombal.

Shigunov Neto, A., Strieder, D. M. & Silva, A. C. da (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Tendências Pedagógicas*, 33 (1), 117-126.  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.009>

Teixeira, A. (1969). *O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Fundação Getúlio Vargas.

Voltolini, R. (2017). O ensino universitário na época do declínio dos saberes. *Didáskoma-Revista del Instituto de Educación*, (1), 25.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina que, pelo Edital nº 21/2021, financiou a presente pesquisa.