

# MEMÓRIAS QUE SE (RE)FORMULAM: A HISTORICIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset\*

## Resumo

Este artigo objetiva mostrar as marcas constitutivas no percurso da historicidade do Ensino Superior no Brasil, tendo como ponto de partida a instalação dos portugueses no Brasil no século XVI até chegar à contemporaneidade. Na perspectiva da Análise de Discurso em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, procura-se conhecer e compreender os movimentos de permanência e de ruptura engendrados pelas políticas oficiais nessa temporalidade. Observou-se que a Educação Superior vai se (re)formulando sob a égide de proposições políticas de Estado. Almeja-se, com este estudo, buscar no passado compreensão para o quadro atual do Ensino Superior no Brasil e contribuir com a reflexão acerca da constituição da Educação Superior em solo brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Superior. História. Memória.

## 1 INTRODUÇÃO

História, em nossa filiação teórica – Análise de Discurso – não está ligada à cronologia, mas às práticas sociais. Para o analista de discurso, antes do rastreamento de dados históricos, importa a compreensão de como os sentidos são produzidos. Compreendemos que “[...] *toda história começa sempre antes*” (ORLANDI, 2001, p. 18, grifo nosso), e, nesse enredo, apresenta-se sucinto estudo da trajetória histórica da Educação Superior no Brasil, não olvidando que cada sujeito – cada historiador – conta uma história que “seus olhos” veem, sob a sua óptica.

Entende-se com Dias Sobrinho (2008), cuja perspectiva teórica é da Educação, que o papel central que a Educação Superior exerce na sociedade abarca não somente as questões epistêmicas, mas também éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, como finalidade central da Educação Superior, compreende-se a formação para a vida em sociedade:

No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, *cabe à educação superior* desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo *construir a cidadania*. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 170, grifo nosso).

Em nosso estudo, delimitou-se o cenário brasileiro e se está ciente de que não há como abarcar a completude da história do Ensino Superior no Brasil. Assim, a atenção foi direcionada aos períodos já convencionados pelo aspecto político da organização social do país – Colonial, Imperial e Republicano. O desafio, como analistas de discurso, é vislumbrar sentidos na linearidade dos fatos e do modo como eles são significados, pois “[...] não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências.” (HENRY, 2010, p. 47). Para estudar a fundação do Ensino superior buscando compreender a constituição da Educação Superior em solo brasileiro, encontrou-se âncora, principalmente, nos autores da História das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso: Guimarães (2005), Orlandi (2009) e Surdi da Luz e Surdi (2011) e nos autores da História da Educação: Mendonça (2000), Romanelli (1998), Rossatto (2005), Teixeira (1989) e Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

---

\* Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó; Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Xanxerê; professora.rossaly@gmail.com

## 2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA

Mais de 300 anos situam o período Brasil Colônia: entre 1500 e 1822. Tardia, para Mendonça (2000), foi a implantação da universidade brasileira, sobretudo se comparadas a América espanhola e a América portuguesa: enquanto a Espanha implantava 26 universidades em suas colônias, Portugal limitava-se a duas universidades ainda no século XVI. Segundo os historiadores, a não implantação de universidades em colônias portuguesas se constituía em estratégia política para assegurar a dependência delas, pois o Ensino superior era oferecido somente em Portugal, nas universidades de Coimbra e Évora.

Nessa época colonial brasileira, a fundação dos sistemas de ensino esteve sob a responsabilidade e o monopólio dos padres jesuítas que, aqui, desembarcaram em 1549. Na fase inicial de sua atuação, as historiadoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) apontam que cabia à Companhia de Jesus a criação de condições mínimas de vida civilizada na Colônia. Entre as ações empreendidas, estava a formação de Missões, que reorganizava a vida da comunidade por meio de lugares e tempos próprios para o sono, as refeições, as diversões, o trabalho e a educação. Os jesuítas promoviam uma reculturação na tentativa de substituir o modo de vida dos gentios por práticas cotidianas que os padres traziam do “Mundo Novo” e consideravam civilizadas. Em meados de 1600, o centro da atividade educacional jesuítica não era mais as Missões, era os seminários, que garantiam a formação de novos quadros para o sacerdócio. As autoras (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 46) atestam a importância desse momento, pois, aos poucos, os seminários, com sistema de ensino nos moldes europeus, passaram a atender estudantes que não buscavam a formação religiosa, mas a instrução necessária para prosseguir com os estudos na Europa e os jesuítas passaram a ser os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial, com apoio da Igreja Católica e de Portugal, isolando-se do movimento europeu renascentista e iluminista. Subsidiados pela Coroa Portuguesa, os cursos oferecidos pelos jesuítas – Humanidades, Filosofia e Teologia – contemplavam desde a formação elementar inicial, secundária à formação superior, com duração de 10 anos. Contudo, apontam as historiadoras (1994, p. 48) que os cursos oferecidos pelos jesuítas não possuíam diplomação, que era restrita à Metrópole: isso forçava os estudantes a concluir os estudos em Coimbra e contribuía para reforçar os “laços de identificação cultural com a pátria-mãe” e, por consequência, não fomentava o desenvolvimento de uma cultura nacional.

Consoante Rossatto (2005), o ensino superior se desenvolveu praticamente todo nos colégios jesuíticos, e, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro, em 1759, pelo Marquês de Pombal ao instituir a Reforma Pombalina, eles já haviam fundado 17 colégios e seminários, sendo o primeiro deles na Bahia, em 1550. Depois foram criados colégios nos principais centros da Colônia: em São Paulo (1554), no Rio de Janeiro (1638), em Santos (1653), em Olinda (1687), em Recife (1678), no Maranhão (1688), no Pará (1695) e o último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão, foi em Mariana (1750). Concorde-se com o historiador (2005) que a criação dos colégios acompanhava o processo de ocupação do território e dos ciclos da economia colonial.

A Reforma Pombalina, conforme as autoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), expressava uma reação da Coroa Portuguesa à agonia que enfrentava a sociedade lusitana, em processo de decadência, empobrecimento e perda da soberania. Ressaltam que, apesar da Reforma, a Metrópole e a Colônia não romperam com a Igreja Católica, e, em uma perspectiva católica mais moderna e com ensino mais atualizado, a Ordem do Oratório assumiu o controle educacional e espiritual da Universidade de Coimbra. Ao se olhar para essa historicidade do ensino no Brasil na perspectiva da Análise de Discurso, concorda-se com Surdi da Luz e Surdi (2011) quanto ao papel desempenhado pelos jesuítas. Segundo a autora,

[...] eles colocaram em funcionamento, na implantação do ensino superior brasileiro, saberes que se vinculam ao conjunto de FDs a que se filiam e com as quais se identificam. [...] propomos considerar o modelo de ensino desenvolvido pelos jesuítas como representativo de uma FD que, em dado contexto sócio-histórico e ideológico, delimita o universo do dizível em relação ao ensino superior [...]. (SURDI DA LUZ; SURDI, 2011, p. 39-40).

Na posição de analistas de discurso, entende-se que não há apagamento da história e da memória constitutiva das práticas discursivas, não há apagamento das formações discursivas e dos saberes a ela vinculados, que funcionam em

um dado contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, Pfeiffer (2000, p. 41) aponta a noção de *falta* que é constitutiva da história do ensino brasileiro e pondera que, se na “origem” da educação eram os jesuítas que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos “órfãos” de instrutores: instituiu-se o discurso da falta que é presentificada em contraste com o passado. Defende a autora (2010), que a educação brasileira e a relação com a nossa língua são discursivamente filiadas aos sentidos produzidos pelos jesuítas. Para efeito político, os jesuítas não ocupavam mais o espaço territorial brasileiro, todavia, as práticas que aqui se construíram, por mais de dois séculos, não podem ser apagadas da constituição da memória da educação nacional.

Se uma palavra-chave da Análise de Discurso é movimento, também o é para a história: nesse *continuum*, após a passagem marcante dos jesuítas no Brasil, a chegada da Família Real em nosso país instaura um novo momento histórico no Ensino superior brasileiro. D. João, em 1808, viera “[...] escoltado por guarda inglesa e trazendo consigo a Corte instalou a sede do governo no Brasil, transformando em Reino Unido a Portugal.” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 52). Para as autoras, a instalação da Corte no Rio de Janeiro desencadeia um impulso cultural e educacional originado na urgência de suprir as necessidades para a instalação da sede administrativa do Reino: criação de novos cursos e instituições educacionais e a multiplicação de cadeiras de ensino. Houve a criação dos primeiros cursos superiores para a formação de oficiais e engenheiros, como a Academia Real da Marinha, em 1808, e a Academia Real Militar, em 1810. Em 1808 e 1809, para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e Exército, foram criados os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina. Também houve a criação de cursos para a formação de técnicos, nas áreas de economia, agricultura e indústria. Ressalta-se o caráter pragmático na criação de instituições de ensino superior por D. João VI: formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino. São memórias e sentidos que ainda ressoam no ensino superior contemporâneo.

Para Rossatto (2005), o modelo de ensino superior que D. João VI instituiu foi o modelo napoleônico, caracterizado pelo monopólio do Estado, pela laicização do ensino superior, pela fundação das faculdades e pela carreira pelo diploma. Observando o cenário mundial, depreendemos o lastro na França, em decreto de março de 1808, que promovia alterações no ensino superior com criação de escolas politécnicas e fragmentando as universidades em faculdades, direcionadas às áreas de direito, medicina, teologia, ciências e letras, à preparação da carreira profissional e à obtenção do diploma que passa a ser requisito para exercer a profissão.

Após a vinda da Corte, considerando-se as condições de produção, entra em funcionamento um novo modelo de ensino e tem-se a identificação inicial a saberes que se vinculam ao modelo napoleônico de organização do ensino superior. O modelo napoleônico é representativo de uma formação discursiva que delimita o universo do dizível e provoca deslizos e movimentações nos modos de pensar e fazer o ensino superior no Brasil. Surdi da Luz e Surdi (2011) chamam a atenção para o fato de que o modelo napoleônico, na Colônia Brasileira, é historicizado de modo diferente do francês, pois a formulação é diferenciada: Portugal, mesmo depois de “expulsar” os jesuítas de suas colônias, não rompeu com a Igreja Católica e o modelo napoleônico é laico. Nessa conjuntura, os autores apontam o estranhamento da adoção do modelo educacional francês se a história “oficial” nos conta que a Família Real se transfere para o Brasil Colônia para fugir da invasão dos franceses. Conforme Rossatto (2005), o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas para implantação do projeto educacional. Compreendemos a identificação ideológica com o modelo napoleônico na implantação do ensino superior no Brasil, pois a educação deveria estar a serviço do Estado e desvinculada da educação religiosa: a formação discursiva define o que pode ser dito e o que deve ser dito a partir de uma posição sujeito, em uma dada conjuntura.

### 3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL IMPERIAL

Pelas condições de produção na história, com a Independência e fundação do Império no Brasil, em 1822, o período Brasil Imperial está compreendido entre 1822 e 1889. Para Pfeiffer (2000), durante o período Imperial a escolarização é vista como um modo de garantir um lugar social e o pertencimento ao Império: pertencer ao Império significava poder ir à escola, dessa forma, a escolarização era constitutiva do “ser brasileiro”. A autora (PFEIFFER, 2000, p. 44) justifica a falta de instrução do Império na historicidade do Brasil Colônia apontando que o governo da colônia brasileira sempre se mostrara avesso ao “desenvolvimento da instrução pública”, em virtude do receio de uma investida de independência de sua colônia brasileira.

Compreendemos, assim, que memórias do Brasil Colônia ressoam no período do Brasil Imperial, e, nele, o ensino superior, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), passava por um descompasso exemplificado pelos debates em torno do Projeto de Criação de Universidades, em 1823, na Assembleia Constituinte e Legislativa. Nesse projeto havia a proposição de criação imediata de duas universidades no país. As historiadoras (1994) apontam que, mesmo antes do término dos trabalhos, houve a dissolução da Assembleia pelo Imperador: foi o próprio Imperador que providenciou a implantação de Cursos Jurídicos, em 1825. Cursos jurídicos esses que se traduziam no interesse real do novo governo e na necessidade de formação de pessoal para a composição dos quadros políticos, técnicos e administrativos para o Estado Nacional, considerando-se as condições de produção de um país recém-independente. Durante a Época Imperial, houve a propagação das instituições isoladas de ensino superior, notadamente após a criação do Curso Jurídico na Corte.

Quanto à questão das instituições, Guimarães (2004, p. 15) lembra que a universidade no Brasil foi destinada, inicialmente, no século XIX, para formação de profissionais que o autor chama genericamente de técnicos: médicos, advogados, engenheiros. E indaga “[...] por que o Brasil não constituiu lugares específicos de produção de saber histórico naquele momento?” (GUIMARÃES, 2004, p. 15). Uma resposta possível, mas não completa, consoante Surdi da Luz e Surdi (2011, p. 45), pode ser obtida se for observar a relação entre as condições históricas e as práticas sociais da sociedade nesse período, uma vez que urgia a composição de quadros burocráticos e a produção de saberes ainda não se configurava de modo significativo.

Ressalta-se, nesse período, a valorização dos bacharéis em Direito, curso que preparava juristas e administradores, dito de outra forma, profissionais necessários ao funcionamento político e econômico: para se garantir uma estrutura jurídica, criaram-se, em 1828, as Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo. Também eram valorizados os engenheiros, demandas fundamentais dos empreendimentos estatais e privados e, mais prestigiados, os formados em Medicina. Para as historiadoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), esse perfil de demanda de letrados – fomentado pela complexificação do aparelho de Estado na Época Imperial e pela multiplicação de cargos públicos – permaneceu inalterado por quase um século da história da educação superior no Brasil. Teixeira (1989) destaca que durante todo o período monárquico 42 projetos de universidade foram apresentados e recusados pelo governo e pelo parlamento, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em 1882. Para o autor (TEIXEIRA, 1989), dentro da atmosfera daquela época, havia uma crítica à universidade medieval, mas já havia a universidade moderna, realidade na Europa. Contudo, Teixeira (1989) comenta que o governo brasileiro resistia à ideia de universidade, não obstante o Imperador D. Pedro II fosse culto e altamente inclinado à intelectualidade. Afirma ainda o autor (1989) que todo o período do Império documenta tal atitude e o Imperador não criou qualquer universidade, apenas instalou tardiamente a Escola Superior de Minas, em Ouro Preto e resistiu à ideia de universidade até sua última fala no trono: para o autor, inscritas em ensino superior, havia somente faculdades, descentralizadas, não universidades.

De acordo com as autoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), é marcante nessa época a busca pela formação superior como forma de ascensão profissional, pois a Época Imperial se configurou como um período marcado pela limitação de acesso ao ensino superior: o ingresso às Escolas Superiores era controlado por exames preparatórios que versavam acerca de conhecimentos básicos de cada área (memória que ressoa até nossos dias atuais no exame vestibular) e controle do governo imperial em relação à concessão de diplomas: somente eram reconhecidos e com validade jurídica, os diplomas concedidos pelos cursos superiores do Estado, únicos a garantir o exercício das atividades profissionais. As historiadoras (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994) apontam alguns fatores que contribuíram na demanda social por ensino superior: carência de pessoal qualificado para o suprimento dos quadros administrativos do Estado e também setor privado; pressão da elite intelectual em prol da difusão da instrução e da ciência como meio de acesso e garantia de um lugar no mundo “civilizado”; limitação das vias de promoção dos indivíduos e dos grupos na mesma hierarquia econômica e social. Para Surdi da Luz e Surdi (2011, p. 48) podemos situar a partir de 1870 uma nova etapa no debate sobre as ideias educacionais no Brasil, entretanto a aspiração universitária não encontrava apoio nem entre positivistas, contrários aos projetos napoleônicos, nem entre os liberais que defendiam a liberdade de ensino independente da existência da Universidade, nem entre os católicos que estavam arredios em relação aos propósitos do Estado.

## 4 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL REPÚBLICA

O período Brasil República, que se iniciou em 1889 e continua em curso até os dias atuais, consolidou a instituição universidade. Para Romanelli (1998), embora o ensino superior tivesse sido criado durante a permanência da Família Real no Brasil, somente um século depois, em 1912, há a criação da primeira universidade do país: Universidade do Paraná, oficializada em 1946. Pela junção de três escolas superiores, o Governo Federal determina a criação da Universidade do Rio de Janeiro, e, também pela junção de escolas, em 1927, é criada a Universidade de Minas Gerais.

O Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e foi responsável pela transformação do ensino superior no Brasil, pois instituiu o regime universitário brasileiro, fixando os seus fins. No seu Art. 5º, o Estatuto preceituava que, à aglutinação de três ou mais faculdades, atribuía-se o nome de universidade e estipulava a obrigatoriedade de pelo menos três entre estes cursos para que se tivesse a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. À semelhança do que acontecia no período Imperial, para Romanelli (1998), assim se consagrava a falta de diversificação do ensino superior e a concepção aristocrática de ensino. Foi nesse ano, 1931, que houve a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro com a inclusão de novos cursos, entre eles da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, concebida para a pesquisa e com a finalidade prática de formação de professores secundários.

Após a Proclamação da República, baseada em princípios positivistas, com a implantação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, de acordo com as normas determinadas pelo Estatuto de 1931, entra em funcionamento na história do ensino superior mais um modelo de universidade: o modelo alemão. Entendemos que o modelo germânico aparece em contraposição aos saberes que constituem o modelo napoleônico: instaura-se mais uma discursividade no ensino superior que “[...] abre espaço à pesquisa e à liberdade acadêmica, sem perder de vista a formação via ensino. A tensão entre o caráter prático e a difusão da ciência nos mostra como o ‘tradicional’ e o ‘novo’ passam a funcionar.” (SURDI DA LUZ; SURDI, 2011, p. 51).

Ressaltam os historiadores da educação que a criação da Universidade de São Paulo – doravante USP – destinava-se a criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional, e a inovação da USP foi criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para a autora, o novo modelo germânico da USP sinaliza um

[...] movimento de preservação e de atualização da memória: ao mesmo tempo em que é posto em funcionamento um novo modelo discursivo para o ensino superior, o alemão, que inclui a pesquisa sem os fins pragmáticos até então vigentes no ensino superior, não é possível apagar o caráter pragmático que constitui o ensino superior desde a entrada do modelo napoleônico. É preciso ouvir os novos ventos, mas não é possível apagar o passado, silenciar uma memória. (SURDI DA LUZ; SURDI, 2011, p. 53).

De acordo com Orlandi (2009, p. 112), o conhecimento tem história e nos compromete ideologicamente com certos pontos de vista, assim, sugere não absolutizá-los, não essencializá-los, praticando o conhecimento no plural. Aduz a autora que isso não significa que, em algum deles, encontraremos neutralidade. Para Orlandi (2009, p. 112) os estudos de Língua e de Linguística da USP têm sua história ligada a estudiosos que se filiam ao protestantismo: “[...] se não falavam diretamente de religião na sua função de intelectuais, no entanto, seus discursos transpiravam o proselitismo protestante, com seu humanismo, seus valores, sua relação com a língua.”

Na historicidade do ensino superior no Brasil, pontuamos fatos, acontecimentos, conforme Rossatto (2005):

- a) em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira, baseava-se em ideais liberais e democráticos. Com a ditadura Vargas, em 1937, e a implantação do Estado Novo desmantelou-se o sonho, e a UDF foi extinta;
- b) a partir de 1946, surgem as universidades particulares, destacando a atuação da Igreja Católica com a fundação da Pontifícia Universidade Católica (PUCRJ, PUCSP, PUCRS);

- c) na década de 1950 havia 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior no Brasil, organizadas de modo fragmentado, memória que ressoa do período Imperial, modelo napoleônico;
- d) na década de 1960 o ensino superior brasileiro continuou com os agrupamentos de escolas e faculdades e, por ser o modelo fragmentado criticado há tempos, respondendo aos anseios de superação do modelo francês, há a proposição de uma Reforma Universitária no Brasil, que se traduzia em esperança de uma universidade brasileira, “[...] nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais.” (ROSSATO, 2005, p. 35);
- e) o golpe militar, em 1964, marca o fim desse sonho e nossos professores vão para o exílio no exterior;
- f) o golpe militar trazia em seu bojo a teoria do capital humano: o maior investimento que alguém poderia fazer seria na sua capacitação, e a educação passa a ser vista como uma forma de promover o progresso;
- g) a ditadura militar aprova “de cima para baixo” a Lei n. 5.540/1968, Lei da Reforma Universitária, baseada no modelo norte-americano: a pesquisa e o ensino são motores do progresso, a unificação do vestibular – classificatório, o conhecimento passou a ser fragmentado em disciplinas e não mais em cátedras, o que permitiu a matrícula do estudante por disciplina em um currículo com créditos;
- h) na ditadura militar, para manter o controle da juventude brasileira, torna-se obrigatória a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) e há a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE), mantém-se a atuação dos Diretórios Acadêmicos (DA) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE), mas somente no âmbito das universidades.

Assim, com a reforma do ensino superior, em 1968, entra em cena mais um modelo de ensino superior na história da educação brasileira: o norte-americano, segundo Rossatto (2005), o modelo do mundo capitalista. Com Surdi da Luz e Surdi (2011, p. 57), observou-se o modo como os sentidos vão se deslocando, deslizando, reaparecendo sob nova (re)formulação. No modelo norte-americano, a pesquisa reapareceu como meio de acesso ao progresso. Um progresso diferente daquele que se impunha necessário na implantação do Império, uma vez que não era mais preciso garantir o funcionamento do estado Imperial, mas gerar bens necessários ao capitalismo. O que no modelo napoleônico era designado como fragmentação, no modelo norte-americano reaparece como multiplicidade e diversidade (SURDI DA LUZ; SURDI, 2011).

Assim, nesse cenário da década de 1960, o processo de industrialização no Brasil levou ao aumento da demanda pela escolarização e havia pressão social por vagas no ensino universitário. Desse modo, ampliar o número de vagas em curto prazo estava entre os objetivos da comissão. Do relatório do Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária de 1968, Camargo (2009, p. 17) ressalta que emergiram questões como a cobrança de anuidades, a remuneração dos professores pelo regime celetista, a adoção do sistema de créditos e, em especial, o problema dos excedentes nos vestibulares. Entre as metas da reforma, Vieira (2008) aponta a racionalização como princípio norteador das medidas de expansão e autonomia da universidade. Referente à estrutura da reforma, a autora destaca os encaminhamentos relativos à gestão e à organização das instituições, bem como atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na década de 1960, com Sguissardi e Silva Júnior (2001) aponta-se para um debate anterior à reforma universitária: no início da década, o movimento estudantil – União Nacional dos Estudantes (UNE) – trazia à pauta a questão da autonomia universitária e a participação estudantil nos órgãos colegiados. Conforme esses autores, antes mesmo do regime militar, consultores americanos prestaram assessoria ao Governo brasileiro em assuntos de educação: acordos internacionais firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)* foram relevantes no contexto da reforma. Nessa perspectiva, Vieira (2008) aponta a estratégica designação do coronel Meira Mattos, pelo Presidente Castelo Branco, para presidir o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968. Concorda-se com Sguissardi e Silva Júnior (2001): a instauração desse grupo de trabalho traduzia a importância da instituição universitária para o regime militar.

De acordo com Rossatto (2005, p. 147), é chamado de “milagre brasileiro” o período entre 1960 e 1975: com objetivo de romper com as barreiras do subdesenvolvimento do terceiro mundo, inicia-se o processo de internacionali-

zação da economia nacional. E para romper as barreiras do atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos, a educação foi concebida como qualificação de mão de obra. O governo federal criou mecanismos para a expansão do ensino superior e a mobilização da iniciativa privada que passou a oferecer vagas em cursos noturnos de baixo custo operacional: Administração, Filosofia, Letras, Pedagogia, etc. Rossatto (2005) aponta o aceleramento de matrículas no ensino superior no Brasil, pelo exemplo de aproximadamente 96 mil matrículas no ano 1960, saltando para 425 mil matrículas no ano 1974, e, para o autor, também o crescimento de instituições foi proporcional ao crescimento de estudantes universitários matriculados: eram 260 instituições de ensino superior no Brasil em 1960, saltando para 843 no ano 1974.

Nos anos 1980, a partir do fim da ditadura militar, houve o processo de redemocratização do país: a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 1988. Nessa conjuntura, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), dedica parte significativa do texto à Educação Superior. Para Britto (2003, p. 189), há a mercantilização da Educação Superior e acentuam-se as diferenças entre o sistema privado e o público: de um lado, criam-se nichos de excelência e, de outro, grandes conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho e para a adaptação a determinado tipo de sociedade.

Importante ressaltar que a nova LDB, Lei n. 9.394/96, vigente até nossos dias, garante autonomia acadêmica às universidades, a quem compete deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes: permitiu novas formas de seleção e classificação para ingresso na Educação Superior, que constituíssem alternativas ao vestibular. Nessa seara, destaca-se a criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que também inclui a prova de redação e é um exemplo de modelo alternativo de processo seletivo adotado por inúmeras instituições de Educação Superior.

A questão curricular é relevante para a Educação Superior no Brasil: a nova LDB, Lei n. 9.394/96, passa a estabelecer a necessidade de Diretrizes Curriculares, com mais flexibilidade curricular aos cursos de graduação. A política oficial aponta a função social da Educação Superior ao ideário da preparação para o trabalho, pois a ideia básica do Ministério da Educação era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais.

## 5 CONCLUSÃO

De acordo com Silva (1998) e Camargo (2009) um documento oficial não reflete simplesmente os princípios e os valores do Estado em determinado período histórico, nem tampouco traz subjacentes sentidos reveladores. É a linguagem que marca, crava, forja a realidade, fornece-lhe contornos, especificidades, sentidos que retornam sobre ela, transmutando-a e transfigurando-a, pois percebemos reflexos da legislação (res)soando nas grades curriculares dos cursos superiores. Compreendemos que essa (re)configuração e (re)formulação universitária constitui o (per)curso da historicidade da Educação Superior no Brasil, nem sempre fecundo, por vezes, beirando à esterilidade, e transitar por suas vias, marginais ou não, contribui para o debate em torno do Ensino Superior em território brasileiro.

Assim, compreendendo que a Educação é caminho, que o Ensino Superior é trajeto a sinalizar o (per)curso no (dis)curso em constante movimento e (res)significação, entende-se com Orlandi (2013, p. 259) que nossas leituras, constituindo arquivos, são gesto de civilidade e de alteridade, de cuidado acadêmico acerca da necessidade que temos de persistir na construção de lugares de consistência intelectual e de capacidade política em fazer avançar nossas condições de compreensão e de produção de ciência. A importância desse gesto é que, na universidade, possamos refletir *com* a sociedade e não apenas *sobre* ela. E se a história que estamos procurando contar é acerca do *saber*, que não sejamos meros aplicadores de programas (pro)postos e, sim, que “[...] possamos participar com nossa capacidade de reflexão dessa história, que não nos é transparente, mas é nossa.” (ORLANDI, 2013, p. 259).

### *Memories in the historicity marks: a study about the higher education in Brazil*

#### *Abstract*

*This article aims to show the constitutive marks on the historicity route of the Higher Education in Brazil, having as starting point the coming of the Portuguese to Brazil in the XVI century until the present. From the perspective of Discourse Analysis in dialogue with the Linguistic History of Ideas, the aim is to recognize and understand the permanence and rupture movements caused by language policies in this temporality. It was observed that the Higher Education is (re)setting under the aegis of state*

*political propositions. It is hoped, with this study, to seek for an understanding, in the past, to the present situation of Higher Education in Brazil and contribute to the discussion about the constitution of the Higher Education in Brazilian territory.*

*Keywords: Higher Education. History. Memory.*

## REFERÊNCIAS

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso** – cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CAMARGO, Márcio José Pereira de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, José; RIS-TOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro. **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: Eduniso, 2008.
- GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.
- HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2010.
- MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, maio/jul. 2000.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ROMANELLI, Utaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSSATTO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo, Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.
- SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentido e do sujeito da escolarização**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- SURDI DA LUZ, Mary Neiva; SURDI, Marcia Ione. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, Mascarello (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Chapecó: Sinproeste, 2011.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <[http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_sumario.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_sumario.htm)>. Acesso em: 21 maio 2014.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.