

DA CÁTEDRA À DEPARTAMENTALIZAÇÃO – RAÍZES DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

RESUMO

Etienne Cesar Rosa
Vaccarelli
Mestrado em Educação -
Universidad de la Empresa,
UDE, Uruguai.
etienne.vaccarelli@ufpr.br

Recebido: 26/08/2022

Aprovado: 18/05/2023

DOI:

[http://dx.doi.org/10.5380/
gestus.v5i0.86290](http://dx.doi.org/10.5380/gestus.v5i0.86290)

Desde os primórdios dos cursos superiores no Brasil, a cátedra – seja em seu nível aparente ou imanente – permanece nas universidades públicas brasileiras, impactando práticas pedagógicas e também estruturas organizacionais. Nesse sentido, este artigo apresenta um breve histórico da cátedra universitária no Brasil, sua interface na atuação educacional e administrativa dos docentes, impactos na organização universitária e sua supressão com o advento da Reforma Universitária de 1968, a partir da qual foram introduzidos nas universidades públicas brasileiras os departamentos, modelo esse importado pela ditadura militar da experiência organizacional de universidades estadunidenses. Como resultados da pesquisa, inferimos que ainda hoje as universidades públicas brasileiras, ao mesmo tempo que representam celeiros de inovação, mantêm o duo cátedra-departamento caracterizando seus campus e setores, o que afeta diretamente a forma de organização administrativo-burocrática destes e permanecem como espaços de poder de professores frente às demais categorias das comunidades acadêmicas. Apurou-se também que há exemplos de estruturas universitárias que fogem a essa tradição universitária ainda tão arraigada, o que promove a reflexão sobre a necessidade de uma nova reforma do Ensino Superior brasileiro de modo a conferir às universidades públicas uma estrutura organizacional e pedagógica condizente com as necessidades da sociedade brasileira, em geral, e como suas respectivas comunidades acadêmicas, em especial.

PALAVRAS-CHAVE: Cátedra. Departamentos. Estrutura organizacional. Ensino Superior. Universidades públicas.

INTRODUÇÃO

Na teia de histórias, registros e sentidos que permeiam as universidades no Ocidente, a cátedra é um dos fios condutores primordiais para a compreensão de aspectos que passam desde a enraizada unidocência até a conformação administrativo-estrutural que resiste nas universidades mesmo depois de muitas décadas do início dos primeiros cursos superiores no Brasil.

Trilhando esse caminho, compreendemos que pesquisar sobre a história das instituições de ensino superior do Brasil, bem como a sequência dos arranjos pelas quais estas passaram, pode nos fornecer pistas sobre a imbricação desse processo com a resistência a modelos que buscam se distanciar da tradição.

Dessa forma, apresentaremos a seguir uma contextualização sobre a cátedra no Ensino Superior e desta na universidade brasileira. No entanto, é importante ressaltar que as informações que seguem não têm a pretensão de discutir a história do Ensino Superior no Brasil, tendo esta muitos episódios, nuances e elementos que demandariam um estudo próprio/exclusivo para lhe fazer jus. Tampouco as linhas a seguir intentam esgotar a temática relacionada à cátedra universitária, pois o objetivo, realçamos, é trazer à luz elementos que possam fornecer pistas e subsídios que colaborem para a compreensão qualificada da temática desta pesquisa e, salvo melhor juízo, a questão da cátedra no Ensino Superior brasileiro tem estreita relação com a permanência e força da unidocência nas IESs do Brasil, daí a ênfase que daremos à cátedra, bem como aos desdobramentos históricos e reformas que a impactaram.

Também importa sublinhar que a contextualização que segue traz a intencionalidade de descortinar uma vez mais a longa tradição de conservação dos modelos administrativo-pedagógicos das universidades brasileiras, sobretudo nas universidades públicas, num quadro em que de um lado estas representam a força motriz da pesquisa, inovação e ciência nacional, mas de outro resistem a práticas pedagógicas que se distanciem de formas mais tradicionais no processo ensino-aprendizagem.

Assim, objetivamos realizar uma abordagem histórica sobre a cátedra, a figura do professor catedrático, transformações e estruturas de lotação docente nas universidades brasileiras a fim de compreendermos que de onde estamos vindo – o modelo de cátedras – impacta em onde temos chegado, seja em termos pedagógicos, seja em termos de estrutura organizacional.

Para tanto, quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza documental-exploratória, cujas obras e artigos selecionados nos subsidiaram com informações e reflexões especialmente sobre a cátedra no Brasil, o processo de departamentalização nas instituições de Educação Superior a partir da reforma universitária de 1966 e modelos organizativos de lotação docente dissonantes da tradicionalidade universitária.

A CÁTEDRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

As universidades nascem na Idade Média, sendo a Universidade de Bolonha a primeira fundada no Ocidente, em 1088. Segundo Fávero (2000, p. 1), as universidades

nascem marcadas pelas cátedras ou cadeiras, nas quais seus regentes, acomodados fisicamente em um plano superior ao de seus ouvintes, detinham amplos poderes, convivendo intensamente com seus alunos e discípulos, lendo os livros, fazendo-os repetir e coordenando os debates com destreza e argumentação.

A palavra cátedra vem do latim *cathedrae* e significa cadeira (com braços e encosto), mas também se generalizou como a cadeira em que se senta o professor perante seus alunos e assim, por metonímia, a posição ou ofício do professor (LÓPEZ, 2016). Vê-se, portanto, que não se trata de mero mobiliário a compor uma sala de aula; antes, sua disposição espacial – em plano acima do mobiliário dos estudantes – simbolicamente remete à posição de superioridade em que se colocava e era colocado o professor.

No Brasil, as primeiras instituições de Ensino Superior surgem no período Imperial, em 1808, com D. João VI nomeando as cadeiras de Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, e Curso Médico de Cirurgia, na Bahia (FÁVERO, 2006, p. 4), as primeiras do país. Assim nasce o professor catedrático, ou seja, o responsável por uma cadeira, o equivalente hoje ao que chamamos de disciplina.

Analisando-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, outras questões merecem registro. A primeira refere-se à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. E mais, a idéia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68. (FÁVERO, 2006, p. 8).

Na Carta de Lei de 1827, que institui os primeiros cursos jurídicos do Brasil (em São Paulo e Olinda), documento esse sancionado pelo Imperador D. Pedro I, o caráter de propriedade da cátedra fica patente, bem como a associação entre atividades do magistério e do judiciário. Juizes tinham garantia de perpetuidade no cargo e, mais tarde, isso foi defendido e conquistado para os professores catedráticos das universidades públicas brasileiras, direito que durou mais de um século no país.

Com a Proclamação da República, as reformas do ensino trouxeram a vitaliciedade do cargo e a previsão de que a ocupação das cátedras fosse por nomeação do governo. Duas reformas, porém - a de Carlos Maximiliano (1915) e de Rocha Vaz (1927) -, incluem o concurso público como critério para ocupação de uma cátedra.

Fávero (2006) expõe que em 1931 houve uma Reforma do Ensino Superior que ficou conhecida como Francisco Campos, este, ministro da Saúde e Educação do governo de Getúlio D. Vargas. No que tange à cátedra, o Estatuto advindo de tal reforma coloca o professor catedrático no topo da hierarquia do corpo docente, sendo exigido para provimento do cargo concurso e prova de títulos, mas como possibilidade de nomeação de professor sem concurso desde que “realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor” (BRASIL, 1931) e, nesse caso, o candidato seria indicado por um catedrático, mas teria de ser aprovado por uma comissão composta a partir de critérios específicos.

Outra novidade dessa reforma é que a nomeação do catedrático inicialmente tinha validade de 10 anos. Após, o professor poderia se candidatar novamente ao cargo, dessa vez passando apenas por uma prova de títulos. Se reconduzido, o professor catedrático adquiria a vitaliciedade e inamovibilidade do cargo, perdendo essas vantagens apenas por motivo de abandono ou sentença judicial. Passados 30 anos de magistério ou após 75 anos de vida, o professor catedrático poderia se aposentar.

Sobre o processo de seleção dos demais professores, conforme apontam Silva Filho (1992), Fávero (2001) e Celeste Filho (2009), a escolha dos professores auxiliares e assistentes resultava quase que exclusivamente da decisão dos catedráticos, sendo por vezes decisões autoritárias e tendenciosas e cuja permanência no cargo dele dependia.

Dadas as características dessa Reforma de 1931, não é difícil entender por que a criação de uma carreira do magistério superior ficou adiada.

No decorrer dos anos, temos que a Constituição de 1934 trouxe as seguintes garantias: liberdade de cátedra, concurso de título e prova para ocupação de cargos no magistério oficial, vitaliciedade e inamovibilidade, sendo o docente aproveitado caso houvesse extinção da cadeira. Não existe referência à cátedra na Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946, reforça-se a exigência de provimento no cargo a partir de concurso de prova e títulos, bem como garante-se a vitaliciedade do cargo.

O elemento político que compôs tais reformas e constituições, no que se refere ao Ensino Superior, é a universidade como espaço de formação da elite, dos intelectuais. Na condição de aparelho hegemônico, a escola, em geral, e nesse contexto a universidade, em particular, era difusora da ideologia do Estado, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, era o lugar de crítica a este. Assim, mesmo com o crescente autoritarismo do governo brasileiro, “essa situação contraditória, sobretudo, a partir do pós-45, já não podia mais ser eliminada pelos governantes, mesmo que o desejassem” (FÁVERO et al., 1990, p. 89 *apud* FÁVERO, 2000, p. 5). Nesse contexto,

o catedrático eficiente impunha o seu dinamismo ao seu “ducado” sem o envolvimento do Estado, que quase sempre o respeitou. Quem sabe se em parte graças a isso a universidade oficial [...] manteve naquele período, num conjunto em muitos lugares estagnado, focos isolados de respeitável atividade científica. (FÁVERO 1999, p. 69 *apud* FÁVERO, 2000, p. 5).

O apontamento desse aspecto positivo do sistema de cátedras (“focos isolados de respeitável atividade científica”) deve-se ao fato de que nele o catedrático era individualmente responsabilizado pela qualidade do curso e pesquisas em que atuava. Assim, nas palavras de Silva Filho (1992, p. 133), o catedrático tinha “amor próprio em relação à excelência”, comprometendo-se pessoalmente com o curso, mesmo porque ainda que houvesse falhas causadas por professores assistentes, a cobrança recaía no catedrático, podendo ele ser interpelado em reuniões.

Não obstante, nos textos que tratam de sua história no Brasil, seja de modo geral ou no relato sobre as origens e transformações de universidades e institutos de educação, invariavelmente a cátedra é caracterizada como espaço de poder, centralizadora, impondo relações verticalizadas e reproduzindo nas universidades o autoritarismo do Estado brasileiro, em que o rigor e ética do método científico nem sempre se aplicava, por exemplo, nos processos seletivos para ocupação das cátedras e dos professores catedráticos na escolha de professores auxiliares e assistentes.

Quando ocorreu a extinção da cátedra, havia uma concentração das atividades administrativas, científicas e pedagógicas na figura do catedrático. Nesse sentido, Granciani (1984, p. 82-83) expõe que:

a cátedra foi considerada, ainda, como uma “repartição administrativa” do ensino superior e de outros níveis (secundário) e o “legítimo” representante desta unidade escolar era o catedrático, único responsável por tal repartição e pelos docentes que dela faziam parte; poderia ser compreendida, também, como sendo um agrupamento de docentes de determinada área do conhecimento sob a tutela de um único “chefe” – o catedrático – que mantinha todo poder decisório em suas mãos.

Ainda na seara político-administrativa, Fávero (2000) nos conta que a cátedra se fez presente fortemente nos órgãos superiores colegiados, como nos Conselhos Universitários (Coun), instância máxima consultiva e deliberativa nas universidades presidida pelo Reitor, ele mesmo um catedrático e nesse sentido, agindo corporativamente ao respeitar os interesses dos professores catedráticos. A autora expõe ainda que esse protagonismo dos catedráticos fica ainda mais evidente quando se analisam documentos das universidades públicas, como as atas dos Conselhos colegiados. No caso da Universidade do Brasil (UB) – que em 1965 passa a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – “esse poder se agiganta”, visto que foram professores catedráticos que preferencialmente ocuparam cargos de direção, decidindo, assim, os rumos da universidade.

No que toca ao Coun, este era composto pelos diretores das unidades (catedráticos, eleitos por suas respectivas congregações, estas compostas majoritariamente por catedráticos), por um representante dos docentes livres e pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes (FÁVERO, 2000), ou seja, havia no Coun uma representatividade de segmentos diferentes que, no entanto, para efeitos decisórios pouco ou nada pesava. Nesse aspecto, pontuamos que ainda hoje parte da estrutura administrativo-decisória das universidades federais públicas no Brasil guardam inapelável semelhança com a estrutura das universidades públicas federais de meados do século 20 descrita até aqui: o Coun continua sendo a instância deliberativa máxima, com presidência do Reitor (obrigatoriamente um docente), sendo composto pelos diretores dos setores (docentes efetivos com o título de doutor), representantes dos técnicos administrativos e discentes (no caso da UFPR, a mais antiga universidade brasileira, há representação também de técnicos aposentados), porém, não há paridade entre as categorias, isto é, as decisões sobre a universidade permanece nas mãos dos docentes.

Outro aspecto importante que ilumina a questão do modelo de cátedra na universidade pública brasileira é a questão dos processos seletivos. Não raro, os melhores candidatos a uma cátedra não eram aprovados em concursos, seja por motivos da política interna de uma determinada faculdade, seja por outras razões decorrentes da falta de transparência de tais concursos. Assim, considerando que a cátedra era de ocupação vitalícia, além da inamovibilidade do cargo, a aprovação de um professor era processo irreversível e eventuais inconvenientes por ele causados poderiam se prolongar até sua aposentadoria ou morte. Os auxiliares dos catedráticos deveriam ser de sua confiança e escolhidos por eles, não havendo critérios objetivos para a escolha, apenas sua vontade. A permanência de um auxiliar – fosse ele chefe de clínica, de laboratório ou assistente de ensino – dependia quase sempre de sua vontade, sendo essa relação, como já pontuamos, verticalizada e por vezes autoritária (FÁVERO, 2000).

A partir da década de 1960, o modelo de cátedra perde força com a instituição do modelo departamental nas universidades e revogação de sua vitaliciedade, abrindo espaço para que os docentes pudessem trilhar uma carreira na Educação Superior por meio de concurso de provas e títulos para o magistério inicial e final.

A vitaliciedade é revogada por meio da Constituição de 1967; já a cátedra foi extinguida por meio da Reforma Universitária de 1968, que criou os departamentos. Estes, no entanto, já eram mencionados em textos legais em décadas anteriores, como no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1937, documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que por duas vezes referencia a organização de faculdades por departamento; no Decreto-Lei nº 8.393/45 acerca da autonomia didático-administrativa e disciplinar da UB, estabelecendo que “as Faculdades e Escolas serão organizadas em departamentos [...] dirigidos por um Chefe, escolhido dentre os respectivos professores catedráticos, por proposta do diretor e designação do Reitor” (BRASIL, 1945), reaparecendo no Estatuto da UB em 1946, sendo seguida por outras universidades brasileiras; e finalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, Lei nº 4.024/61, que remete a “Conselhos Departamentais e concebe os departamentos como reunião de cátedras afins, já que elas permaneceram como decorrência de dispositivo constitucional” (FÁVERO, 2000, p. 9).

Há, portanto, um período histórico no qual o regime de cátedras e os departamentos coexistiram nas universidades, com prevalência do modelo de cátedras. Porém, mesmo depois da extinção formal das cátedras com a Reforma de 1968, Fávero (2000) afirma que “alguns privilégios ainda se mantiveram para os agora denominados ‘professores titulares’, os quais ainda se mantinham com amplos poderes dentro das universidades”, portanto, uma tradição tão arraigada como essa não se modifica por decreto, nem do dia para a noite.

A INSTITUIÇÃO DOS DEPARTAMENTOS NAS UNIVERSIDADES

A cátedra foi extinta na Reforma Universitária de 1968 - Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 -, reforma essa realizada pelo regime militar que comandava o Brasil desde o golpe de 1964. Para Silva Filho (1992, p. 133) “um dos pontos mais importantes na Reforma Universitária de 1968 foi a extinção das cátedras”, embora o que houve de fato foi uma redução de sua autonomia.

O objetivo de tal reforma foi “aumentar a eficiência e produtividade na universidade”, bem como “formar recursos humanos para o mercado de trabalho de profissionais qualificados, absorvendo uma parte dos candidatos no vestibular para as universidades oficiais e abrindo um campo de exploração para as instituições privadas” (LIRA, 2012, p. 8). Para tanto, instituiu medidas como: o sistema departamental; o vestibular classificatório e unificado; divisão dos cursos de graduação entre ciclo básico e ciclo profissional; o sistema de créditos por disciplina; matrícula por disciplina; periodicidade semestral; a carreira do magistério – regime de tempo integral e dedicação exclusiva; a pós-graduação – mestrado e doutorado, pois até então somente na Universidade de São Paulo (USP) era possível doutorar-se; constituição de diretórios estudantis e instituição da monitoria (FÁVERO, 2000; SOARES, 2017; LIRA, 2012). A partir dessa reforma, as instituições de Ensino Superior poderiam oferecer cursos de graduação, pós-graduação, especialização e extensão.

Porém, é importante destacar que a Reforma Universitária de 1968 não ocorre de uma iniciativa espontânea ou original do governo do General Costa e Silva; antes, é o resultado de movimentos de comunidades acadêmicas desde o início do século 20, tendo como um dos componentes as reivindicações do movimento estudantil, este inspirado por estudantes da Universidade de Córdoba, na Argentina, cujo manifesto de 1918 influenciou gerações de universitários na América Latina.

Segundo Braggio (2019, p. 7):

no Manifesto de Córdoba, os estudantes basicamente criticavam e posicionavam-se na luta contra a administração antidemocrática que atingia a universidade, contra o retrógrado método docente, o da cátedra vitalícia, e contra o conceito de autoridade que via os alunos como entidades submissas e receptoras do conteúdo transmitido, sem permitir a formação de seres pensantes e participativos.

A autora complementa que, no Brasil, os estudantes também lançam um manifesto em 1929 demandando reciprocidade na relação aluno-professor com vistas a garantir uma universidade progressista, pois entendem que o professor catedrático “não se atualizava nos sistemas filosóficos e científicos modernos, então, não deveria tomar decisões sobre os programas educacionais, as disciplinas e os horários” (BRAGGIO, 2019, p. 7).

Outra iniciativa propositiva ocorre em 1938, na ocasião do 2º Congresso Nacional dos Estudantes, em que estes apresentam um *Plano de sugestões para a reforma educacional*, expondo já no início do documento o entendimento de que “[...] os métodos educacionais, atualmente em vigor, no País, são em muitos aspectos, arcaicos, rotineiros e prejudiciais ao desenvolvimento e formação da mocidade” (Ibidem, p. 18), o que demonstra o descontentamento dos estudantes com o formato da universidade e, portanto, tal plano busca apontar um modelo que, se implementado, traria mudanças tanto na estrutura pedagógica quanto na administrativa, bem como autonomia para, por exemplo, escolher sua direção através da participação democrática de professores e alunos.

Especificamente sobre os docentes, o documento sugere que as universidades deveriam selecioná-los por meio de concursos, bem como os docentes deveriam comprovar capacidade científica e didática, havendo reavaliação a cada década. Quanto à cátedra, não houve proposta de que ela acabasse, mas sim que os docentes nessa condição se dedicassem exclusivamente à docência e, por isso, que recebessem remuneração adequada para tanto (BITTENCOURT et al., 1938 *apud* BRAGGIO, 2019, p. 18).

Esse *Plano* também traz a proposição de que a seleção por capacidade se estendesse aos alunos, portanto, que não se utilizasse o critério renda para a entrada de novos

estudantes, o que permitiria a entrada de um público nos cursos superiores até então alijado da universidade por não ter recurso financeiro suficiente para pagar as altas taxas de inscrição e matrícula. Além disso, no documento expressou-se a defesa de criação de universidades populares, currículos múltiplos e programas de ensino formatados por comissões compostas por professores especialistas e representantes estudantis, relação essa exigida no Manifesto de Córdoba, remetendo a uma concepção de universidade democrática e com processos colaborativos, não somente entre professores, o que já seria uma novidade, como também prevendo a participação dos estudantes objetivando “conhecimentos científicos, artísticos e culturais transmitidos, estimulados e produzidos pela universidade nos interesses sociais” (BRAGGIO, 2019, p. 19).

É importante considerar que essa proposta de reforma educacional de 1938 ocorre em pleno Estado Novo, ou seja, pouco tempo depois do golpe de Estado realizado por Getúlio Vargas em 1937. Nesse sentido, o *Plano de sugestões para a reforma educacional* é não somente uma proposta para modernizar a universidade brasileira como também um documento algo ousado pela crítica – ainda que discreta – ao sistema universitário vigente num contexto de governo ditatorial.

Como se vê, a atuação do docente universitário já vinha sendo problematizada por estudantes desde o Manifesto de Córdoba (1918). No Brasil não foi diferente, porém, uma série de fatores – desde a Segunda Guerra Mundial; a própria organização e amadurecimento do movimento estudantil; e já durante a ditadura militar, a desativação da União Nacional dos Estudantes (UNE) por meio da Lei Suplicy¹ – impediu que as demandas dos estudantes por mudanças na estrutura universitária brasileira fossem levadas a cabo, de certa maneira favorecendo a continuidade da cátedra até sua extinção em 1968.

Contudo, considerando a interferência estadunidense na política educacional brasileira, especialmente na década de 1960 por meio de diversos acordos firmados entre o governo brasileiro/Ministério da Educação e os Estados Unidos da América, conhecidos como acordos MEC-Usaid (*United States Agency for International Development*)² objetivando a reforma de todos os níveis educacionais brasileiros, para os universitários a reforma tão esperada não significou atendimento a seus históricos pleitos; antes, sob o signo do Ato Institucional nº 5 (AI-5), baixado em 13 de dezembro de 1968, o qual retirou as liberdades individuais dos brasileiros, isto é, poucos dias depois da Lei que instituiu a Reforma Universitária - Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, o que se viu foi uma nova legislação do governo militar para

impor medidas disciplinares de cooptação e controle do pensamento crítico das classes estudantis. O resultado desse processo indicou que o objetivo da educação não é aquele que concebe a educação como um direito, vital para a formação da cidadania e como forma de autorrealização do indivíduo, mas sim como um objeto de consumo e de manipulação ideológica. Graças a esse alinhamento incondicional do Brasil aos Estados Unidos, passamos a sentir a presença norte-americana em nosso meio. (FRAZON, 2015, p. 11).

Anísio Teixeira, um dos maiores intelectuais da Educação brasileira e que além de docente exerceu cargos de gestão educacional, traz considerações sobre o panorama da

¹ Lei nº 4.464/1964, que faz referência ao ministro da Educação daquele período, Flávio Suplicy de Lacerda. Trata de um instrumento legal do Ministério da Educação do governo militar para controlar o movimento estudantil por meio da substituição das entidades estudantis até então existentes, visto que estas manifestaram forte oposição ao golpe militar de 1964.

² Foram vários os acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos. Para citar alguns deles e dar a dimensão da influência daquele país na reformulação de todos os níveis educacionais, elencamos os seguintes documentos: - 26/06/64 – Acordo MEC/Usaid para aperfeiçoamento do Ensino Primário; - 31/03/65 – Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – Usaid para melhoria do ensino médio; - 30/06/66 – Acordo MEC-Usaid, de assessoria para modernização da administração universitária; - 06/01/67 – Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) – Usaid, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas); - Acordo MEC/Usaid de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30/06/69. (CUNHA; GÓES, 1985 *apud* FAGUNDES, 2009, p. 101).

universidade brasileira do século XX até a década de 1960 que também colaboram para o entendimento do panorama da educação superior até a reforma universitária de 1968.

Teixeira foi reitor da Universidade de Brasília (UnB), criada em 1961, a qual, segundo Lira (2012, p. 2-3):

foi um antecedente importante para a Reforma Universitária. A UnB foi concebida a partir da matriz desenvolvimentista da educação, sendo projetada para atender às críticas e anseios do meio universitário brasileiro. Foi a primeira universidade brasileira a nascer de um plano definido, sem incluir faculdades já existentes. Com uma estrutura integrada, flexível, dinâmica e moderna, ela se contrapôs ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos. Nessa universidade, o departamento substituiu a cátedra como unidade de ensino e pesquisa. Projetada por Darcy Ribeiro [...] apresentou algumas inovações organizativas e pedagógicas. A UnB foi pioneira na ênfase funcional no ensino superior, operando um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país e na sua independência científica e cultural. Como um centro de renovação, a UnB passou também a ser reconhecida pela dinâmica das agitações políticas.

Diante de um quadro no qual o elitizado Ensino Superior era mais um “serviço de distribuição de credenciais para certos cargos e profissões” em vez de “centros de estudos da cultura e do homem brasileiro e das pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano”, Teixeira (1989) associa esse fato à expansão do Ensino Superior ser via da multiplicação de escolas e não da ampliação daquelas que já existiam, e isso tem estreita ligação à tradição da cátedra:

com efeito, talvez tudo se prendesse à forma de constituição da escola pelo agrupamento de cátedras únicas, ficando a sua expansão impedida pelo fato de haver um único catedrático para cada matéria do currículo. Como a ampliação da matrícula importaria em multiplicar-se o número dos catedráticos, a escola resistia à ampliação, porque iria criar a competição entre as cátedras e retirar-lhes o tranquilo sentimento de monopólio. Se a cátedra fosse organizada à maneira de um departamento, podia-se imaginar a ampliação pelo aumento dos professores adjuntos ou assistentes, mas a cátedra não era a mesma coisa que o departamento, e sim a responsabilidade do catedrático único pelo ensino da cadeira em um curso único, a ser dado por ele, com o auxílio de professores-assistentes: daí não poder a escola crescer sem atingir essa responsabilidade única pelo ensino por parte do catedrático único. (TEIXEIRA, 1989, p. 112).

Portanto, uma escola só poderia ser ampliada até o limite de capacidade da relação catedrático *versus* alunos, e não por sua capacidade de espaço e equipamentos, por exemplo. Nessa lógica, aumentando-se o número de matrículas, diminuir-se-ia a qualidade do ensino, já que disso decorreria uma maior quantidade de alunos por professor. Não havia lugar para dois docentes de uma mesma matéria e, portanto, a saída para ampliação de matrículas era criar novas escolas. Em outras palavras, o número de vagas de um curso era determinado pela sua quantidade de catedráticos.

Teixeira (1989, p. 113) hipotetiza que essa situação pode ter concorrido para a supressão da cátedra, embora não haja registro expresso sobre isso quando de sua extinção, mas pondera que a vitalidade que caracteriza a cátedra por si não era, em suas palavras, “incongruente”, posto que dessa condição de privilégio e segurança também decorriam, havendo “necessárias condições de competência e devotamento [...] a segurança, liberdade e independência de que precisa para ser um verdadeiro professor universitário”.

Para ele, a situação se resolveria se existissem vários catedráticos para uma mesma matéria, cada qual dentro de suas especialidades ou por níveis do curso, e não um catedrático para toda a matéria, mesmo porque seria (é) difícil um mesmo professor ter todo o conhecimento ou acompanhar toda atualização de uma matéria. Dessa forma, o

autor sentencia que o problema se localiza na “organização obsoleta da escola superior brasileira, resultante de período em que o professor detinha todo o saber na sua matéria, daí decorrendo os cursos únicos” (Ibidem, p. 114).

A reforma da universidade se colocava como uma necessidade e segundo Teixeira (1989), o movimento de reorganização do Ensino Superior teve início em 1966 com o lançamento de uma série de normativas – 60 ao todo, algumas mais abrangentes sobre as universidades em geral, outras temáticas, sendo 03 específicas sobre o magistério. Mas lembra o autor que tal movimento foi externo à universidade, não havendo debate tampouco consenso, sendo feito “por atos legislativos a princípio permissivos e depois coercitivos que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília”, resultando em transformações profundas na estrutura das universidades e num ambiente de perseguição política a docentes e discentes que se opunham à ditadura recém-instalada no país. Lira (2012, p. 3) reforça: “em linhas gerais, a reforma foi um assunto de gabinete”, sem a presença de estudantes e emergida de um Grupo de Trabalho de 10 pessoas que teve 30 dias para apresentar seus estudos e projetos (LIRA, 2012).

Já em 1968, com a Lei 5.540, no que toca à nova organização do corpo docente com a extinção das cátedras e instalação de departamentos nas universidades, Teixeira (1989, p. 128) considera que:

a crítica, embora justificada, ao ensino superior, excedeu-se muitas vezes a esse respeito. Deixou de considerar que há catedráticos bons e competentes e catedráticos menos bons e competentes. Deixou de ver que alguns catedráticos compuseram verdadeiros departamentos, tão bons quanto os que possam agora ser criados com a reforma. E deixou, sobretudo, de ver que a instituição estava em declínio, sendo relativamente poucos os catedráticos por concurso e os demais, interinos ou encarregados *pro tempore* do exercício da cátedra ou nela efetivados como fundadores, ou por mero tempo de exercício. Estes - que eram maioria - exerciam a cátedra com displicência, procurando ignorar o mais possível seu próprio poder. Além disso, como o número de professores assistentes ou auxiliares e instrutores cresceu sobremodo, sufocando os catedráticos, adquirindo estabilidade, conseguindo status de professor (professor de ensino superior), houve uma espécie de democratização do ensino superior, no sentido de deslocamentos entre a classe de catedráticos e a dos novos professores de ensino superior e adjuntos e assistentes. O golpe agora dado no catedrático foi uma simples pá de cal a uma instituição que praticamente estava morta.

Lira (2012, p. 5) nos lembra que segundo o §3º do Art. 12 da Lei 5.540/1968, o departamento passa a ser a menor fração da estrutura universitária para efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, congregando as disciplinas afins.

Mas essa mudança – a substituição do modelo de cátedras pela departamentalização, modelo importado das universidades estadunidenses –, encontrou resistência, tanto pela mudança que significou na estrutura administrativa das universidades quanto pela mudança em si, que via de regra gera desconforto e desconfiança, assim como pela leitura que

passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. (FÁVERO, 2000, p. 13).

Além disso, com a extinção formal da cátedra nas universidades, as responsabilidades concentradas nos professores catedráticos – para o bem e para o mal – foram diluídas e segundo Silva Filho (1992, p. 134), tal diluição está mal resolvida. O autor vai além:

no balanço dos resultados da reforma do ensino superior a estrutura e o funcionamento dos departamentos devem ser postos em questão. Assim penso porque os departamentos não têm rosto, não têm uma fisionomia nítida, são conceitualmente mal definidos e passaram a ser um dos focos de corporativismo dentro das universidades.

O que se esperava, no entanto, era uma cooperação entre docentes de um mesmo departamento e do representante deste com os demais departamentos relacionados aos cursos dos quais participam, dado que com o novo modelo de alocação docente a “coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado constituído de representantes dos departamentos que participam do respectivo ensino” (TEIXEIRA, 1989, p. 144).

Mas segundo Soares (2014), o modelo adotado na reforma “não abria muita a possibilidade de um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento”, problema esse maximizado pela instituição de departamentos, posto que essa estrutura levou a uma especialização cada vez maior e esta, a uma compartimentalização do saber.

A RELAÇÃO CÁTEDRA-UNIDOCÊNCIA E MODELOS PÓS-DEPARTAMENTAIS

O breve recorte histórico que fizemos sobre os modelos de organização dos docentes nas instituições de Educação Superior brasileiras até o advento da Reforma Universitária de 1968 apresentado até aqui teve como intencionalidade principal buscar pistas sobre a eventual consequência da cátedra, e depois da departamentalização, na prevalência, em pleno século 21, do exercício solitário da docência e da conformação organizacional das universidades públicas brasileiras.

O modelo catedrático, com mais de um século marcando a atuação docente nos cursos superior brasileiros, inviabilizava a colaboração entre os pares devido a cada cátedra representar posse de um docente específico, e a condução desta jamais alternada com outro docente, sendo designada a outro professor catedrático apenas em caso de aposentadoria ou morte daquele até então nomeado como responsável por ela.

Nesse contexto, existia a figura de professores auxiliares e assistentes, escolhidos cada qual por meio de critérios nem sempre objetivos pelo professor catedrático que o substituto assistiria. A relação entre um e outro era de subordinação, verticalizada, em que o professor substituto e/ou auxiliar lá estava para servir e aprender.

Também é importante destacar que essa conformação não propiciava a integração do corpo docente em torno do projeto pedagógico do curso pois, via de regra, o catedrático ocupava-se tão somente de sua disciplina e ia à faculdade/universidade para dar suas aulas, mesmo porque, segundo relato de Teixeira (1989, p. 129), sequer possuíam gabinetes

Na sua maioria vai à universidade para dar a aula. Se lá quiser permanecer, não tem local para ficar, a não ser alguma sala dos professores, que só comporta uns poucos, como sala de conversa. Alguns catedráticos têm algum espaço a eles reservados, mas geralmente ocupados também por auxiliares administrativos. Sendo de tempo parcial, o professor, de modo geral, tem outros encargos, ou de magistério, ou de outro tipo. Assim, fisicamente, o corpo docente é um corpo numeroso de pessoas que visitam, raras vezes diariamente, a universidade e lá dão aulas. [...] Um professor pode chegar a não ver jamais o outro professor, salvo em solenidades ou reuniões acidentais. O contato entre o professor e o aluno, na maior parte das vezes, limita-se ao encontro em aula. Como muitas vezes a aula é numerosa, esse contato reduz-se para o aluno a ouvi-lo e raramente fazer-lhe uma pergunta, ou dar-lhe uma resposta. E nisto se desfaz o tempo e a qualidade do ensino.

A cátedra, portanto, resultava em certo isolamento: do catedrático em relação a seus pares, dele com o curso e com os estudantes. Mas sua extinção em 1968, a despeito da

crítica que tal modelo de organização docente, e a universidade brasileira em si, vinha sofrendo desde o início das primeiras décadas do século 20 tem menos a ver com os problemas suscitados pela cátedra e mais pelo interesse do governo militar brasileiro em importar o modelo de organização das universidades estadunidenses. Também, como visto, a cátedra era um impeditivo para o aumento das vagas na Educação Superior, e essa limitação de vagas ia na contramão da necessidade de mais mão de obra requisitada pela elite industrial emergente para cargos especializados e de nível hierárquico intermediários, daí uma das soluções da Reforma em também criar uma legislação compatível à expansão não só de vagas, mas também de instituições particulares, bem como de cursos técnicos de curta duração para suprir o mercado de trabalho.

Nesse cenário, se por um lado a departamentalização poderia significar avanço no sentido de que um dado corpo docente passa a se responsabilizar pedagogicamente por um curso como um todo – e não cada um por sua disciplina –, e que os respectivos chefes de departamento são demandados a tomar decisões colegiadas acerca do curso ao qual cada departamento participa, por outro, o forte viés tecnicista impresso pela Reforma suplantou eventuais ganhos educacionais para a formação dos estudantes decorrente de uma possibilidade de ação mais integrada entre os docentes por conta do modelo departamental.

Essa é uma história muito recente e mesmo diante de uma perspectiva de informações panorâmicas como as apresentadas até o momento é possível inferir com certa facilidade o porquê da unidocência ser ainda hoje a tônica da atuação docente, especialmente em sala de aula. Elsie Rockwell (1995, p. 29) nos lembra que

las reformas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes.

Portanto, se estudantes – principalmente quando em formação para o magistério – são expostos à unidocência como único modelo de atuação, é previsível e compreensível que seja esse o caminho que os novos professores, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior – acabarão percorrendo. Ainda, é digno de menção que em se tratando dos docentes de nível superior, a exigência para que um candidato assuma o cargo tem a ver primordialmente com sua titulação acadêmica e menos com sua formação pedagógica, não sendo obrigatório cursos na área educacional ou prévia experiência no magistério de qualquer nível (via de regra é um item que gera pontos ao candidato, mas não necessariamente o elimina do certame), embora existam cursos de mestrado e doutorado que ofertem disciplinas de prática docente.

Por isso também concordamos com Sánchez e Bordón (2018, p. 10) quando as autoras concluem que os docentes

al ejercer la docencia universitaria, se escuchan las voces de voces del pasado estudiantil que se materializan en el presente. Por lo tanto, en la formación pedagógica del docente universitario también se debe trabajar esa biografía escolar y su intervención en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en las que se podrían estar reproduciendo prácticas tradicionales y no una educación que fomente la criticidad ante la realidad y la transformación social de las profesiones universitarias.

E num contexto histórico mais recente alavancado pela Reforma Universitária de 1968, tão característico das universidades brasileiras quanto a unidocência passou a ser também o departamento, embora sua inexigibilidade tenha sido fixada na Lei de Diretrizes e Bases atualmente em vigor – Lei nº 9.398/1996, visto que em seu Art. 53 dá autonomia às universidades para organização de seus cursos e no Art. 92 revoga os dispositivos da Lei nº 5.540/1968 (que fixou a Reforma Universitária) e outras legislações atinentes, e a implantação de outras 27 universidades após a LDB de 1996 (LOPES; BERNARDES, 2005, p. 10). Os autores ainda esclarecem que

quatro novos modelos de estruturação administrativos são observados atualmente [...] basicamente, derivam dos anteriores. Contudo, têm a menor unidade administrativa representada por cursos e não por departamentos. Os modelos clássicos dão aos cursos organização colegiada que demandam disciplinas de diferentes departamentos, como, por exemplo, o curso de Administração demanda disciplinas dos departamentos de Administração, Contabilidade, Economia, Estatística, Matemática, etc. Nos novos modelos as disciplinas estão vinculadas diretamente ao curso. (Ibidem, p. 10).

Ainda assim, dado o conservadorismo administrativo e pedagógico das universidades públicas brasileiras, cujas mudanças institucionais ocorrem muito lentamente, hoje são pouquíssimos casos nos quais a estrutura departamento está ausente.

Como exemplo temos a Universidade Federal do ABC (UFABC), localizada em Santo André - SP, e que desde seu início prescindiu de departamentos; a USP Leste (Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH), na cidade de São Paulo; e os Setor Litoral e o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da UFPR, o primeiro instalado em Matinhos e o segundo na capita do Paraná, Curitiba.

Notem que, das 63 universidades federais existentes no Brasil, apenas uma – a UFABC – foi constituída desde sua origem em 2005 sem departamentos, o que demonstra que a força desse modelo vigora até hoje. Segundo Marques (2016), na época das tratativas da criação dessa universidade, adotou-se o modelo interdisciplinar porque o governo federal da época levou em conta as críticas aos departamentos e sugestões para uma reforma do Ensino Superior expostos em um documento de 2004 da Academia Brasileira de Ciências (ABC), que citava por exemplo a “a propensão dos departamentos a se fecharem em si mesmos, assumindo o controle permanente de disciplinas” e, portanto, um outro tipo de estrutura seria capaz de “responder melhor às tendências interdisciplinares da ciência na fronteira do conhecimento”.

Os demais casos citados são unidades de ensino que compõem universidades cuja tônica de organização é o departamento e, portanto, são exceções tanto dentro das universidades que fazem parte quanto no cenário mais ampliado da Educação Superior brasileira.

A EACH, da USP, chegou a passar por um processo de consulta pública em 2016 na qual a comunidade acadêmica foi instada a se manifestar sobre a implantação de departamentos, opção que não teve maior votação no pleito e, assim, a EACH permanece com o modelo organizacional sem departamentos.

Já o Setor Litoral e o SEPT, da UFPR, passaram por discussões que resultaram na mudança de seus organogramas no ano de 2019, mas nenhum deles com alterações que levassem à instalação de departamentos. Particularmente no Setor Litoral, houve a constituição de uma comissão mista de docentes e técnicos administrativos em Educação no ano de 2021 para o estudo sobre a implantação de departamentos, opção que não foi acolhida pelo Conselho Setorial.

O efeito mais evidente dessa ausência de departamento é a relação estabelecida entre os docentes e sua chefia. Enquanto no departamento há uma atuação mais verticalizada do chefe do departamento com os docentes dos vários cursos que compõem aquele departamento, principalmente em relação à distribuição dos encargos didáticos de ensino e demais situações funcionais que necessitam da anuência do chefe do departamento, nos modelos alternativos, como os citados, a chefia dos docentes é o coordenador do curso, que acumula responsabilidades de cunho pedagógico e administrativo.

Nesse contexto, a proximidade entre docente e chefia é menor, o que além da flexibilização e agilidade apontada como ativos na experiência da UFABC, também facilita a comunicação e negociação sobre encargos didáticos, férias, afastamentos, por exemplo, dado que a relação chefia-docente tende a ser menos impessoalizada.

Não raro, essa tríade é citada como detentora de um modelo pedagógico-educacional considerado “inovador” do Ensino Superior; inovador porque são instituições

que trazem em seu bojo a proposta de romper com o paradigma vigente numa perspectiva que busca ir além da novidade por si só. São propostas que visam a um novo modelo de Educação Superior, com novos arranjos curriculares, novas possibilidades de percursos formativos, que colocam o estudante no centro do processo educativo e que, para tanto, requerem como premissa novas práticas pedagógicas, administrativas e estruturais para que a inovação registrada em documentos, como Projetos Políticos Pedagógicos e Projetos Pedagógicos de Curso, materializem-se no dia a dia.

De todo modo, salvo algumas adaptações organizacionais como as citadas, Silva (2014) nos lembra que temos, pois, um modelo universitário herdado da ditadura militar, ainda fruto da reforma universitária de 1968. Além disso, trata-se de um modelo que por ser calcado na hiperespecialização encontra dificuldade para responder às complexidades dos problemas sociais da atualidade e, portanto, um modelo se não falido, que ao menos requer uma (re)discussão da universidade seja sobre questões de sua organização e gestão administrativa, seja sobre práticas pedagógicas, indicando, possivelmente, que já esteja na hora de uma nova reforma universitária.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Ana Karine. A gênese da reforma universitária brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Disponível em: <https://bit.ly/2sICuN5>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8393.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

CELESTE FILHO, Macioniro. Os primórdios da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 19, p. 187-204, jan./abr. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147971/mod_resource/content/1/texto%20base%20os%20primordios%20da%20usp.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

FAGUNDES, M. C. V. *Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias*. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo-RS, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2094>. Acesso em: 07 jun. 2020.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para a discussão. *Reunião Anual da ANPED*, v. 23, p. 1-15, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FRAZON, Sadi. Os acordos MEC-Usaid e a Reforma Universitária de 1968 – As garras da água na legislação de ensino brasileira. *Educere – XII Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 26 a 29/10/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. In: *Encontro Regional de História da Anpuh-Rio*, 15., Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em:
http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

LOPES, L. A. C.; BERNARDES, F. R. Estruturas administrativas das universidades brasileiras. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DA USP, 2005, São Paulo. Anais eletrônicos [...] São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/50.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

MARQUES, Fabricio. Universidade sem departamentos. *Pesquisa Fapesp*, ed. 247, set. 2016.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1995. Disponível em: <https://nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf>. Acesso: 07 ago. 2020.

SÁNCHEZ, Susana Jiménez; BORBÓN, Marcela García. La experiencia del trabajo en pareja pedagógica entre docentes universitarios de diferentes disciplinas: un dispositivo para la reflexión de la propia praxis. In: *CIDU – Congresso Ibero-americano de Docência Universitária*, 10., Porto Alegre, Brasil, 2018. Disponível em: www.aidu-asociacion.org/la-experiencia-del-trabajo-en-pareja-pedagogica-entre-docentes-universitarios-de-diferentes-disciplinas-un-dispositivo-para-la-reflexion-de-la-propia-praxis/. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, Gustavo Bianch. Entrevista com Luiz Carlos Soares sobre reforma universitária. 13 de jun. de 2014. Canal Futura. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdQWH0hRGdM>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. Lições e problemas das universidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 15, maio/ago. 1992. Disponível em: <https://goo.gl/QKu3q9>. Acesso em: 12 jun. 2018. Entrevista concedida a Marco Antônio Coelho.

SOARES, Sandra Regina. A identidade fragmentada do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos. *Raes*, ano 9, n. 14, jun./nov. 2017. Disponível em: www.revistaraes.net/revistas/raes14_art4.pdf. Acesso: 24 fev. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.