

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1296/1
8

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRIVATIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA E AÇÃO SINDICAL**

Acácia Aparecida Bringel

Orientadora: Prof^a Dr^a. Angela Cristina Belém Mascarenhas

GOIÂNIA - GOIÁS

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRIVATIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA E AÇÃO SINDICAL**

Acácia Aparecida Bringel

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira, sob orientação da Professora Dr.^a Angela Cristina Belém Mascarenhas, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Goiânia-Goiás

2002

ACÁCIA APARECIDA BRINGEL

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE
PÚBLICA E AÇÃO SINDICAL**

Dissertação defendida e aprovada em 18 de novembro de
2002, pela Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof^a Dr^a Angela Cristina Belém Mascarenhas
Presidente da Banca



Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado



Prof. Dr. Arnaldo José França Mazzei Nogueira

*“O que seria do ser humano sem sombra e luz,
céu azul, horizonte fundo e amplo? Sem eles
apenas sobrevivo, menos que existo, pois existir
ultrapassa viver porque é mais que estar no
mundo. É estar nele, com ele e com os outros.”*
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Várias foram as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Desejo agradecer, em primeiro plano, ao meu esposo Paulo Roberto pelo incentivo seguro e constante, pelas leituras e pelo amor e carinho nas horas de maior desânimo.

Agradeço de maneira afetuosa aos meus pais Francisco e Zélia e aos meus irmãos Francisco Ângelo e Zena, pelo carinho em todo o tempo em que o trabalho foi realizado. Agradeço aos colegas do MEB, aos professores, em especial a professora Dr^a Maria do Amparo Albuquerque e ao professor Dr. Luiz Fernandes Dourado e ainda a grande amizade de Rosângela, sempre solícita.

De maneira muito especial agradeço à orientação da professora Dr^a Angela Cristina B. Mascarenhas, que teve uma postura largamente estimulante para que o trabalho se desenvolvesse dentro da linha proposta.

Por fim, dedico este trabalho a memória do meu querido vovô *João Paulo*, que me ensinou que o mais belo da vida é a simplicidade.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO 1- A relação público e privado na constituição da Universidade no Brasil.....	20
1.1- As origens do ensino superior no Brasil.....	26
1.2- O ensino superior na República.....	36
1.3- A modernização do ensino superior: de Vargas ao Golpe Militar.....	43
1.4- Ditadura, redemocratização política e o ensino superior nas décadas de 1970 e 1980.....	67
CAPÍTULO 2- Nova ordem mundial, reforma do Estado brasileiro e políticas para a educação superior	90
2.1- As mudanças no mundo do trabalho e a nova ordem mundial	93
2.2- Educação e a concepção neoliberal	107
2.3- Reforma do Estado e políticas para a educação superior brasileira na década de 90.....	120

CAPÍTULO 3- Ação sindical e o processo de privatização da Universidade pública e gratuita.....	136
3.1- Sindicalismo no Brasil: um breve histórico.....	141
3.2- ANDES-SN : uma história de lutas	155
3.3- As estratégias de enfrentamento e resistência da ANDES-SN ao processo de privatização das IFES	182
Considerações finais	198
Referências Bibliográficas	204

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde janeiro de 1995, o governo tem empreendido uma ampla reforma no sistema educativo. O marco desta reforma educacional ampla é a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei n. 9.394, de dezembro de 1996. Segundo Belloni (2000:132) “do ponto de vista da educação superior, a perspectiva educacional que orienta a nova LDB reforça a tendência profissionalizante, hoje vigente mas questionada, na qual a formação global é escassamente considerada”.¹

Os objetivos educacionais da reforma educativa estão em consonância com o novo modelo produtivo, evidenciando as mediações das práticas econômicas no campo educacional, no qual, transfere-se a educação da esfera das políticas públicas para a esfera do mercado. O que significa utilizar a educação como instrumento de reprodução ampliada do capital, ou seja, cumprir à educação, neste

¹ Um bom exemplo dessa tendência profissionalizante consiste na possibilidade de criação de faculdades especializadas por campo do saber, o que reflete uma divisão positivista da ciência, fragmentação do saber, levantando fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento, um distanciamento da interdisciplinaridade.

respectivo momento histórico, preponderantemente, a função de formar profissional e ideologicamente o homem do próximo milênio. A educação servindo ao mercado e a sociedade entregue às leis e forças da livre concorrência ².

Para Chauí (1993) o modelo neoliberal está estabelecendo um vínculo mais vigoroso entre educação e mercado, principalmente, quando redefine os critérios e finalidades da ação educativa, incorporando à prática educacional, em seus vários níveis, o discurso da produtividade e da competitividade. Ou seja, no interior das instituições educacionais, em especial da universidade, a ideologia do modelo neoliberal está sendo absorvida e implementada como o referencial educacional mais racional e eficiente, expressão da modernidade ³.

A partir destas considerações, pode-se dizer que a política educacional oficial prevê uma adequação da educação às novas exigências do mercado, visto que a orientação neoliberal assumida pelo governo federal na década de 90 centra-se na perspectiva econômica do capitalismo globalizado. Assim as elites ⁴ responsáveis pela gestão político-administrativa do país investem na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal, rearticulam as alianças entre o país e os parceiros estrangeiros e promovem a reforma do Estado e das

² Frigotto(1999), Gentili(1998) e Dourado e Oliveira (1999).

³ Para Chauí (1993) a modernidade ou pós-modernidade é a expressão do novo paradigma da razão ou da não-razão, a ideologia do modelo neoliberal e sua aplicabilidade em todos os setores sociais. Trata-se, portanto, da expressão do novo modelo produtivo – “a acumulação flexível” (Harvey,1994)- e suas idéias.

instituições sociais. Dessa forma, o conhecimento converte-se em bem necessário para a reorganização produtiva, a potencialização técnico-científica e intensificação do poder de competição num mercado intensamente concorrencial (Paiva, 1994).

Para Catani e Oliveira (2002) ocorre um movimento de reconfiguração da educação, tendo como meta a redefinição dos conceitos de público e privado, caracterizado pelo promoção do processo de mercantilização do saber e do ensino. Sendo assim, neste movimento de reconfiguração da educação, as finalidades educacionais, em especial das universidades, tendem a responder às demandas do mercado e ao sucesso econômico.

Entendemos que a construção de uma sociedade passa pelas mediações econômicas ⁵. Neste sentido, participa do processo de exclusão ⁶ da

⁴ O termo elite neste trabalho, conforme Germano (1993), é entendido como dominação política e econômica da burguesia em uma estrutura institucional (Estado), no qual, visa preservar e reproduzir as relações fundamentais do sistema capitalista implantado no Brasil.

⁵ O trabalho e as relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana, como assegura Marx (1980) a história do mundo não é senão a produção do homem e de sua realidade histórica pelo trabalho. Segundo Marx (1980), para que ocorra a história, os homens devem ter certas condições que lhes possibilitem a sobrevivência, ou seja, sua manutenção e sua reprodução. Para viver os homens precisam necessariamente comer, beber, vestir, ter abrigo, etc. Marx (1980) coloca que este é o primeiro fato histórico, uma condição fundamental de toda história, e que ainda hoje é preciso que se execute. Neste ato de produzir, os indivíduos entram em relações uns com os outros, independentes de suas vontades, sendo estas as relações de produção. O conjunto formado pelas forças produtivas e as relações sociais de produção formam o modo de produção. Assim, os homens produzem os meios de sobrevivência, e mais ainda, neste ato eles produzem também, mesmo que indiretamente, sua vida material. O trabalho, nesta perspectiva, é a principal atividade humana, pois é por meio dessa ação que o homem humaniza a natureza e também a si mesmo, possibilitando o desenvolvimento social, o processo de produção e reprodução da vida. Mascarenhas (1999:61) acerca do trabalho e a constituição da sociabilidade em Marx, destaca que o trabalho é o elemento fundamental da constituição da sociabilidade, e mais "é a atividade humana por excelência", no qual ele efetua sua transcendência, a essência de sua humanidade. Para Marx e Engels (1980), a explicação da história passa, necessariamente, pelos estudos dos fatos econômicos, assim, a base de toda a explicação da história seria então as relações econômicas, que para Marx e Engels (1980) seria em outras palavras o modo de produção.

maioria da participação política e dos bens produzidos pelo trabalho humano, o que exige uma revisão profunda da relação entre educação, cidadania e participação política.⁷

Arroyo (2002) argumenta que é possível e preciso redefinir a relação entre educação e cidadania. A educação não pode estar voltada apenas para os interesses privados do capital, mas deve responder as demandas sociais da população, ter caráter coletivo, organicamente vinculado às lutas pelos direitos sociais, opondo-se dessa forma a historicamente conhecida “democracia para poucos”⁸. Ainda segundo o autor, “a educação não é pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição”, pois o processo de formação e constituição do cidadão passa, necessariamente, pelo espaço pedagógico (Arroyo,2002:79).

No bojo das profundas mudanças do capitalismo mundial, e conseqüentemente do estado brasileiro, vários temas e questões se colocam àqueles que se mostram preocupados com os rumos propostos para a sociedade e a educação no Brasil, tais como: como garantir uma educação de qualidade com

⁶ Entendemos por exclusão social no sentido amplo “a flexibilização dos direitos sociais, ou seja, a destruição dos direitos sociais e das relações de solidariedade”(Dias,2001:32). No âmbito educacional, significa o acesso diferencial ao saber que permite incluir ou excluir as pessoas no quadro da cidadania.

⁷ Segundo Arroyo (2002:78), “o ideal de democracia e cidadania para a burguesia e seus gestores e intelectuais seria aquele em que os direitos fossem atendidos sem o fortalecimento das camadas populares e do operariado, ou em que os direitos de cidadania fossem atendidos sem termos cidadãos”.

⁸ Ver Buffa (2002) e Arroyo (2002).

equidade? Que cidadão e sociedade queremos? Como enfrentar as desigualdades sociais inerentes à este novo modelo produtivo e social ? Como se encontram os professores neste novo contexto? Como formar cidadãos e profissionais para o novo mercado de trabalho? Quais habilidades cognitivas, conhecimentos e competências sociais devem ser desenvolvidas?

Estas são apenas algumas das várias questões que tem sido debatidas. Poderíamos elencar aqui várias outras, indiscutivelmente, pertinentes para reflexão, mas, por referir-se ao nosso campo de interesse gostaríamos de destacar as seguintes: Como as políticas educacionais do ensino superior na década de 90 intensificam o processo de privatização das universidades públicas e gratuitas? Como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) tem enfrentado o processo de privatização das universidades públicas federais? Quais as conseqüências do processo de privatização para a universidade pública e gratuita e a democracia no Brasil?

A educação superior, em especial a universidade pública e gratuita, está sendo chamada a refletir sobre si mesma e suas funções básicas: produção de conhecimento e formação; sua função social e política; sua vinculação com a construção de uma sociedade democrática. É neste sentido que nos propomos a refletir e analisar criticamente as políticas educacionais para a educação superior implementadas pelo governo na década de 90 e sua relação intrínseca com a intensificação do processo de privatização do ensino superior público e gratuito

e, a partir desta análise, buscar compreender qual o entendimento que a ANDES-SN tem do delicado momento enfrentado pelas universidades públicas federais, bem como, perceber como o movimento docente estabelece suas estratégias de enfrentamento e resistência ao processo privatizante destas universidades.

Para Catani e Oliveira (2002) é neste período que novos padrões de gestão, financiamento e organização do trabalho são implementados nas políticas do governo para o ensino superior no país, o que aponta para a intensificação do processo de privatização do ensino superior. O governo federal na década de 90, sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-98), tem articulado novos contornos para regulamentação e gestão da educação superior, expressão das novas tipologias da privatização da educação superior pública. A dinâmica privatizante atual articula vários artifícios, incluindo neste processo a tercerização de serviços, incentivo as parcerias financeiras com empresas, avaliação institucional (provão), implementação da GED (Gratificação de Estímulo à Docência), cobrança por cursos de especializações, etc.

Para Dourado (2001) as novas tipologias de privatização revelam os complexos contornos da interpenetração entre as esferas pública e privada, no qual novas fronteiras se estabelecem entre o público e o privado, o que para o autor nos "remete, necessariamente, a uma análise não somente da relação entre natureza e

caráter das instituições mas, também, dos processos de gestão, administração e regulação dos recursos financeiros”(2001:291).

Dessa forma, o panorama educacional brasileiro atual revela que no campo do ensino superior duas questões principais se destacam: a privatização e a fragmentação institucional (Cunha, 2000). Ambas são faces distintas do mesmo processo, ou seja, estão intrinsecamente ligadas, compondo o panorama educacional do ensino superior na década de 90. Quanto a fragmentação institucional, temos que na década de 90 ocorreu um crescimento de 34% de novas instituições superiores no país, em sua maioria instituições particulares de ensino (Cunha,2000). Conforme Faleiro (2000) 68% dos estudantes de graduação estão matriculados nestas instituições privadas, no geral, em faculdades isoladas e associações de faculdades.

Catani e Oliveira (2002:12) explicitam que “a diversificação e a diferenciação do sistema surgem como alternativa de solução para a demanda crescente de vagas nas universidades e para a questão da massificação do ensino superior”. O que nos leva a considerar que a reorganização do sistema de educação superior, sua diversificação e expansão, bem como, a reestruturação e metamorfose das universidades públicas e gratuitas objetivam produzir um sistema educacional baseado na flexibilidade, competitividade, diferenciação e avaliação, capitaneadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Evidencia-se, portando, que as reformas educacionais empreendida pelo governo nos anos 90 incrementam a interpenetração entre a esfera pública e privada, no qual, a reforma do Estado em curso as redefinem na direção da ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública. Para Coggiola (2001) a esfera pública, neste contexto, torna-se apêndice do mercado, ou seja, o mercado estende-se sobre a esfera pública com suas práticas privadas, empresariais.

A privatização do ensino superior faz parte de um processo mais amplo de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, uma estratégia global da reestruturação do capitalismo. Segundo Gentili (1998) a privatização da educação pública é um dos componentes centrais da reforma do Estado, associada à privatização de outras atividades produtivas e sociais, onde o Estado exerce um papel monopolista ou quase monopolista. Várias são as formas de privatização empreendida pelo Estado no campo educacional: através da transferência de responsabilidades públicas para o setor privado, da privatização do financiamento, da privatização do fornecimento.

Num sentido amplo, privatizar significa delegar ao setor privado responsabilidades públicas, com estratégias privatizantes de descentralização estatal e reforma cultural (Gentili,1998). Privatizar significa também ampliar ainda mais a concentração do poder econômico e do poder educacional cujas

conseqüências evidentemente não são democráticas. O processo de privatização do ensino superior, mas especificamente da universidade pública e gratuita, certamente, resultará no esvaziamento do caráter político e contestador da universidade, tornando-a incapaz de contribuir, ressalvando-se os limites que se interpõem a mesma, para a democratização da sociedade.

Neste sentido, o problema de nosso projeto de pesquisa consiste em buscar compreender e analisar criticamente as políticas educacionais para o ensino superior na década de 90, a intensificação do processo de privatização da universidade pública e gratuita e a atuação da ANDES-SN frente ao processo de privatização. Buscamos, portanto responder as seguintes perguntas: Como o governo, através de sua política educacional, intensifica o processo de privatização da universidade pública e gratuita? Como a ANDES-SN tem articulado suas estratégias de enfrentamento e resistência ao processo privatizante das universidades públicas federais?

A universidade como campo das relações sociais historicamente contraditórias constitui-se num espaço de disputa hegemônica. Assim, duas forças distintas atuam nesse espaço de luta: uma que subordina a universidade às leis do mercado representado, principalmente, pelas práticas oficiais do Estado e seus pressupostos neoliberais e, outra, representada pelos defensores do ensino público e gratuito, que contesta a naturalização do desrespeito à coisa pública, que repudia as práticas utilitaristas de ensino, que luta pela desmistificação dos processos da

nova ordem econômica capitalista, que resiste na defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, que busca a construção de uma sociedade, na qual, a dimensão humana seja respeitada.

Esse conflito assume um papel de relevância na historicidade das práticas educacionais, pois a disputa entre os defensores do ensino público, gratuito e de qualidade e os defensores da “mercantilização” da educação desvelam, segundo Dourado (2001:283), “a feição e o caráter ideologicamente privado assumido pelo Estado brasileiro”. Trata-se, portanto, de um embate vital para a construção de uma sociedade democrática, eqüitativa e com justiça social. Para isto, precisamos cultivar um misto de esperança e responsabilidade, pois faz-se necessário “acreditar”, como diz Freire (1994:10) “para juntar forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”. Para Frigotto (1999:31):

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do homem domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou poli-cognição reclamados pelos modernos homens de negócios e os organismos que o representam.

Subjacente a luta está a necessidade de fortalecimento e ampliação da esfera pública, daí a importância emergencial em se discutir o público e o privado na educação superior, em refletir sobre o processo de privatização da universidade e a ação sindical da ANDES-SN, tendo como horizonte um projeto alternativo e autenticamente democrático de educação e sociedade.

Num momento de desmonte do sistema público e gratuito do ensino superior no Brasil, urge entender a gravidade dessas questões, visto que o desmantelamento do Estado em áreas como saúde, previdência, educação, significam a perda de direitos sociais, o que amplia e torna mais aguda a concentração de poder e renda no país. Um maior distanciamento da cidadania, conforme Buffa (2002:29) “às custas da marginalização da maioria dos brasileiros”.

Na realização deste trabalho e acerca da opção teórico-metodológica adotada, é importante salientar que a interpretação a qual nos alinhamos está diretamente ligada a uma orientação acadêmica, ética e política, portanto, construímos nossa análise acerca da intensificação do processo de privatização da universidade pública e gratuita na década de 90 e da ação sindical da ANDES-SN frente ao mesmo, numa perspectiva do conflito. A esse respeito, Frigotto (1998:29) esclarece que:

Nesta compreensão, independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana...É pelo trabalho que a espécie humana se produz. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade e de percebê-la. E- o que é fundamental- faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial- assegura Marx- “não é senão a produção do homem pelo trabalho humano.

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer que a perspectiva do conflito marxista é uma entre várias outras abordagens possíveis de reflexão e análise da realidade educacional, relevante, mas não necessariamente a mais relevante em todas as situações relacionadas às questões educacionais. Se comparamos, por exemplo, a educação a um corpo multifacetado, diríamos que a perspectiva aqui adotada, como expediente para reflexão e pesquisa das questões educacionais, ilumina várias destas faces, mas não esgota o todo ou tem validade absoluta.

Contudo, destacamos que esta perspectiva de análise não se defronta apenas com o que chamamos de "realidade", os fatos aparentes, manifestos na vida social, mas também lida, ao mesmo tempo, com as interpretações que são feitas sobre essa mesma "realidade". Sendo assim, o conhecimento científico da vida social não se baseia apenas no fato, mas na concepção do fato e ainda na relação entre a concepção e o fato. "Os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade"(Frigotto,1999:17).

Como se vê, a análise educacional numa perspectiva do conflito abrange em profundidade a compreensão das questões educacionais da sociedade capitalista, amplia o conhecimento que o homem tem de si mesmo e

da realidade que o cerca e contribui inequivocamente para apontar as possibilidades de mudança, de transformação da sociedade⁹.

A seleção de uma metodologia está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; está também vinculada a abordagem teórica efetivada acerca do objeto pesquisado.

A primeira etapa da pesquisa consistiu numa revisão bibliográfica, com releitura de obras de Marx, Gramsci, Cunha, Frigotto, Antunes, Chauí, Gentili, Freire, dentre outros. A análise documental constituiu nosso recurso técnico, nossa estratégia de investigação, o que caracterizou nossa pesquisa como qualitativa. Para Lürdke e André (1986:38) :“(...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando por outras informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. São considerados documentos todo material escrito, como: jornais, revistas, memorandos, discursos, livros, estatísticas, arquivos e outros; sendo uma das vantagens desta técnica o fato dos documentos se constituírem numa fonte estável e rica.

⁹ Conforme Martins (1982:56): “A teoria social que surgiu da inspiração marxista não se limitou ligar política, filosofia e economia. Tentou estabelecer uma ligação entre teoria e prática, ciência e interesse de classe. O conhecimento da realidade social deve se converter em um instrumento político, capaz de orientar os grupos e as classes sociais para transformação da sociedade.”

No curso da pesquisa foram utilizados vários tipos de documentos e a seleção dos documentos foi orientada pelos objetivos estabelecidos no trabalho. Como elementos norteadores da pesquisa, os objetivos sinalizaram o que se deveria procurar e o que se pretendia alcançar. Procurou-se, portanto, através dos mesmos definir aspectos pertinentes a natureza do trabalho, ao tipo de problema, a metodologia utilizada.

Como objetivo principal da pesquisa temos: a análise da intensificação, através das políticas educacionais, do processo de privatização da universidade pública e gratuita na década de 90 , e a partir desta análise buscar perceber como a ANDES-SN articula sua ação político-prática frente a este processo. Já os objetivos específicos são: (a) perceber as implicações sociais do amplo projeto neoliberal para o campo social, ou seja, para sociedade brasileira, (b) fazer uma reflexão crítica sobre a função social e política da universidade na construção de uma sociedade democrática e (c) perceber se a ANDES-SN possui um projeto contra-hegemônico de enfrentamento à privatização da universidade pública e gratuita.

Como o nosso objeto de pesquisa é a análise das políticas educacionais na década de 90 e seus objetivos privatizantes, relacionando-as à ação sindical e suas estratégias de enfrentamento e resistência em defesa da universidade pública e gratuita, o levantamento do material da pesquisa (a coleta de dados mediante análise documental) foi realizada na sede nacional do

Sindicato-ANDES situado em Brasília-DF, na Secretaria Regional da ANDES de Goiás e no Sindicato dos Docentes da Universidade Federal de Goiás (Adufg), ambos situados em Goiânia-Go. O período da pesquisa foi de maio de 2001 até maio de 2002. Após a seleção dos dados, seguiu-se a próxima etapa da pesquisa que consistia na análise dos dados. Nesta etapa do trabalho buscamos apreender as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada; também se identificou as determinações fundamentais e secundárias do problema, buscando desse modo superar a percepção imediata, as impressões primeiras.

A técnica utilizada na etapa de análise dos dados coletados foi a análise de conteúdo, que caracteriza-se segundo Lakatos e Marconi (1982:99), como: "(...) uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação". A análise dos dados no curso do trabalho foi revelando novos aspectos do problema, o que nos levou a retornar outras vezes aos locais de coleta de dados para novas verificações de informações pertinentes ao trabalho.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo empreendemos uma análise sobre o embate entre o público e o privado na sociedade brasileira, buscando revelar a interpenetração entre essas esferas na educação superior e na constituição da universidade brasileira. Com o resgate da historicidade da universidade no Brasil, através do embate entre

público e privado, buscamos demonstrar que a universidade está, de forma dialética, presente numa totalidade histórica e social, no qual ela manifesta essa totalidade e, ao mesmo tempo, participa de sua produção ¹⁰. Neste sentido, Chauí (1993) argumenta que por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ela é uma instituição social e, nessa qualidade exprime em seu interior as diferenças, as divisões, os conflitos sociais. Exprime, portanto, a realidade social da qual é constituída e constituinte.

No segundo capítulo procuramos demonstrar o papel da educação no capitalismo globalizado. Partimos da análise das mudanças no mundo do trabalho e o estabelecimento de uma nova ordem mundial, que redefiniram através das concepções neoliberais os objetivos educacionais em escala global. Busca-se também estabelecer as diferenças e conseqüências destas mudanças para os países, considerando-se a nova lógica de acumulação da riqueza na relação Norte/Sul (Castells, 1999).

No terceiro capítulo refletimos sobre o sindicalismo no Brasil, direcionando para uma análise da sindicalização dos servidores públicos, conquista árdua destes trabalhadores, promulgada na Constituição de 1988. A partir daí temos a análise das estratégias de enfrentamento e resistência da

¹⁰ O que segundo Cury (1985) não implica que na universidade apenas se reproduza as relações de classes, mas sim que as relações de classes estão presentes na universidade, articulando-a com a totalidade.

ANDES-SN frente ao processo de privatização das universidades públicas federais no Brasil. O passo inicial, para apreendermos as estratégias de enfrentamento e resistência do movimento sindical docente, foi a reconstrução da história do movimento sindical, seus anseios e lutas, no qual, tivemos como interlocutores as coalisões hegemônicas da ANDES-SN ao longo de sua trajetória histórica.

CAPÍTULO 1

A RELAÇÃO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO NA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

O estudo da universidade, em Educação, constitui um tema clássico e sempre ocupou um importante lugar nas preocupações dos Cientistas Sociais e Educadores. Isso demonstra que o estudo da constituição desta instituição social pode evidenciar a compreensão, o entendimento de toda uma sociedade, sua história, mudanças, regras, representações, etc. Cunha (1988) diz que seria possível escrever uma história do Brasil seguindo a trajetória das pesquisas sobre a universidade que, em boa parte, acompanharam a sina de todas as outras pesquisas em Educação. Ademais,

(...) a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve em seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia. A relativa autonomia resultante dessa posição

peculiar propicia a ressonância das crises que abalam o conjunto do Estado, até mesmo setores específicos dele (Cunha, 1988:10).

Destarte, a história da constituição da universidade no Brasil representa, significativamente, a própria história da sociedade brasileira. Desse modo, torna-se expressão dos processos políticos, econômicos e sociais determinados pelas classes sociais no interior do Estado e da sociedade e, em seu interior, pelos grupos divergentes presentes na própria instituição. Logo, conhecer a história da universidade brasileira, remontando sua estruturação e consolidação como instituição social e seus desdobramentos efetivos, é também conhecer a história social do país, ou seja, perceber a "interligação entre as esferas privada e pública, assegurada pela natureza patrimonial da sociedade e do Estado"(Dourado, 2001:284).

É neste sentido que Sérgio Buarque de Holanda (1997:82) ao observar o processo de formação do Estado no Brasil afirma que: "a entidade privada precede sempre, neles (indivíduos), a entidade pública. A nostalgia dessa organização [...] não poderia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades [...] uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família". O autor deixa claro os limites difusos entre o público e o privado na história sócio-política e econômica do Brasil, onde o privado sobreleva-se ao público.

Para Vieira (2000:71) a análise de nossa história demonstra que "o Estado, ou, antes o governo que o encarnam, tem exercido um papel na formação e

acumulação privada de capital através do favorecimento pelo poder público de interesses particulares”. Para a autora, no âmbito educacional, revela-se uma educação voltada para as elites e seus específicos interesses dominantes. Um legado do passado que sobrevive e remete para o presente outras formas de privatização do ensino público em seus diversos níveis.

Romanelli (1978) ao analisar os fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro, demonstra também a importância da entidade privada na consolidação da vida social brasileira, baseada no sistema de poder representado pelo Estado, com formas de pensamento e idéias dominantes advindas da cultura medieval européia. Esse sistema de poder suas ideologias, segundo a autora, definiram as finalidades educacionais desde a colonização, formando um sistema educativo no qual o privado representou um símbolo distintivo de classe social, demonstrando claramente os detentores do poder.

Para Chauí (1980) esta relação difusa entre o público e privado transformou a cultura em coisa valiosa, uma reificação que encerra a produção cultural na imagem do prestígio de quem a faz e de quem a consome. No caso específico do ensino superior, sua atuação se dava, preponderantemente, vinculada aos interesses da estrutura de dominação estatal e, em última instância, vinculada ao interesse da dominação de classe. Essa dominação não é exercida de forma direta, embora no Brasil em determinado momento histórico tenha sido aplicada de forma explícita a violência, mas se efetua de forma disfarçada, com

consentimento dos indivíduos. A universidade, neste sentido, tem a função básica de reprodução das relações de produção, visando a manutenção e perpetuação das relações existentes no capitalismo.

Contudo, esta instituição, vista dialeticamente, também se constitui num espaço de livre circulação de ideologias, pois a classe que pretende assegurar o domínio pela hegemonia precisa conceder, mesmo que de forma vigiada, um momento de liberdade. Para Chauí (1980) são nestas lacunas, que existem as possibilidades da ação contra-hegemônica, mediante os intelectuais orgânicos que ela pode lançar no âmbito da Sociedade Civil, gérmenes de uma outra concepção de mundo, estratégias de corrosão do bloco histórico estabelecido. Mas para que isso ocorra, é necessário que a classe hegemônica oscile no poder (Sociedade Política), daí a importância da defesa da esfera pública.

O embate entre o público e o privado expressam, portanto, um debate de grande importância para a análise da constituição da universidade no Brasil, visto que, a relação público e privado circunscreve os desdobramentos do Estado e de suas políticas, primordialmente, voltadas para os interesses privados e não públicos. Acerca desta relação, comenta Dourado (2001:283): "A disputa entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado sofre alterações substanciais, ao longo da história, em decorrência da precária

delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade e pela interpenetração ambígua entre essas esferas”.

Embora o embate entre público e privado tenha sofrido, no curso histórico, alterações substanciais no campo educacional, pode-se afirmar que ocorre na atualidade uma persistência de forças patrimoniais na educação, estas que favorecem, de várias formas e modalidades, a privatização do público. Segundo Dourado (2001:283) “esse cenário privatista é fruto, dentre outros, do fato de o poder público não ter priorizado a sua atuação na defesa da esfera pública, ao delegar para o setor privado o papel de representação do público, acarretando a privatização da esfera pública”.

Neste sentido, o Estado teve (e tem na atualidade) papel fundamental no processo de privatização do público. As políticas públicas, e dentro destas as políticas educacionais, engendradas pelo Estado são claros indicadores das disputas sociais, bem como, revelam o caráter ideologicamente privatista do Estado brasileiro. Como exemplo temos as políticas públicas desenvolvidas pelo governo na década de 90, que sinalizam que as instituições públicas têm mantido o caráter público, mas com gestão privada, ou seja, privatizadas por dentro. As instituições públicas, incluindo as universidades, já se comportam à luz do direito privado, da gestão privada, comprometendo sua identidade de instituições públicas.

Acerca disso Kuenzer (1999) alerta que para estas instituições assumirem o caráter oficial de privadas só falta a mudança de estatuto jurídico, o que segundo a autora se dará de forma “natural”, visto que no seu interior as práticas já são privadas. Como podemos perceber, faz-se necessário no momento atual da educação brasileira examinar a questão do público e do privado. Desse modo, buscaremos neste item delinear, de forma geral, os dispositivos que tratam do público e do privado na educação superior.

Neste capítulo, vamos, portanto, situar a constituição da universidade no Brasil através do embate entre público e privado. Procuramos, desse modo, redesenhar a história da universidade brasileira, estruturação e consolidação, mediante a caracterização da correlação de forças entre o público e o privado e, a partir desta análise, buscaremos compreender as políticas para educação superior, mais especificamente para as universidades públicas federais na década de 90. Para tal empreendimento, faz-se necessário considerar que: “Em cada tempo-espço, surgem problemas que desafiam a capacidade de atualização e mesmo de sobrevivência das universidades. Essas condições objetivas suscitam processos de adaptação, de ajuste, de resistência, de inovação e de mudança dessas instituições, o que acaba acrescentando ou redefinindo suas finalidade, seus valores e seu modo de agir”(Catani e Oliveira, 2002:32).

A universidade é, portanto, uma instituição social que se produz, em cada tempo-espço, através de dinâmicas de conservação e de subversão da ordem social, com avanços e recuos, “servindo historicamente a propósito de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação”(Catani e Oliveira, 2002:31).

1.1- As origens do ensino superior no Brasil

A organização social colonial estava fundada em uma economia baseada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava. Estas características tiveram enormes implicações na ordem social e política, favorecendo o aparecimento de um sistema de poder centrado na família, a família patriarcal.

Foi a família patriarcal que trouxe os hábitos de vida da Metrópole para a Colônia, e não foi somente o modo de vida, trouxe também as formas de pensamento e as idéias dominantes da cultura medieval européia. A classe dominante, representada por estas famílias, era portanto detentora do poder econômico e político, bem como dos bens culturais trazidos de além-mar. A cultura servia como símbolo distintivo entre o branco colonizador e a população nativa, negra e mestiça.

Deste modo, o privado articulava-se organicamente com as formas de vida social. O Estado, a propriedade, as leis eram todos expressão de uma sociedade excludente, de uma estrutura de poder fundada na autoridade ilimitada do dono das terras. Freire (1983:71), acerca da relação público e privado que se estabeleceu argumenta:

Não será exagero falar-se de centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situando no poder externo, da autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciaram ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos.

Sob estas condições, foi que os padres da Companhia de Jesus deram início a sua ação educativa. A princípio o direito à educação escolar era restrito a alguns filhos dos senhores de terras. Para as mulheres e os filhos homens primogênitos restringia-se o direito à educação escolar ¹¹. Conforme Romanelli (1978:33), “era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinado a educação escolarizada”.

Os padres jesuítas ministravam um ensino totalmente alheio à realidade da vida colonial, era um ensino literário, humanista, identificado,

¹¹ Segundo Romanelli (1978) cabia às mulheres o exercício de sua vocação de mãe, esposa e dona de casa; já aos filhos primogênitos homens era reservada a função de direção futura dos negócios da família. Ribeiro (1981:29) acerca da educação feminina coloca que: “a educação das mulheres restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas”.

exclusivamente, com a ilustração da mente e com os princípios religiosos católicos. Os objetivos educacionais da minoria e os objetivos da ação educativa jesuítica casaram-se perfeitamente, pois as atividades de produção do período não exigiam preparo, a mão-de-obra (trabalho escravo) era rudimentar e a administração era o mando do senhor de terras.

Evidentemente, os jesuítas tinham no Novo Mundo objetivos práticos relacionados à religião católica: recrutamento de fiéis através da catequese. A ação educativa, sob a orientação da fé, visava a conversão da população indígena e levou a criação de escola elementares para os “curumins” e formação de núcleos missionários no interior das nações indígenas. Acerca da catequese jesuítica, coloca Romanelli (1978:35):

A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção da fé entre os colonos. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem.

Percebe-se, por estas considerações, que a organização escolar no Brasil-Colônia esteve, e não poderia deixar de estar, diretamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. A educação ofertada pelos jesuítas, inicialmente com o objetivo principal da catequese, aos poucos foi se transformando em educação de classe. Gradativamente, o ensino centrou sua importância na educação da elite, o

que atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem nenhuma modificação estrutural.

O ensino superior no Brasil, também começou com os jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1553 (Cunha,2000). Eram estabelecimentos de ensino destinados a estudantes internos e externos, filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, artesãos e criadores de gado. Nesses estabelecimentos oferecia-se ensino superior em Artes e Teologia ¹².

A partir do século XVIII, ampliou-se os cursos de ensino superior oferecidos pelos jesuítas, contudo havia uma proibição, por parte da metrópole lusitana, de criação de universidades na colônia. Diferentemente da Espanha, que já no século XVI instalou universidades em suas colônias americanas, Portugal desincentivou e proibiu a criação de tais instituições em suas terras coloniais. Como medida compensatória, a metrópole concedia bolsas de estudos em Coimbra para alguns filhos de colonos, assim como permitia o funcionamento dos estabelecimentos e cursos superiores de Artes e Teologia oferecidos pelos jesuítas.

Durante três séculos, Portugal impediu a criação de universidades na sua colônia, pois temia que estudos universitários operassem como coadjuvantes de

¹² O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, que compreendia o Ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e Metafísica, com duração de três anos. Já o curso de Teologia tinha duração de quatro anos e conferia aos estudantes o grau de doutor (Cunha, 2000).

movimentos independentes, em especial a partir do século XVIII, quando as idéias Iluministas e a Independência dos Estados Unidos (1776) influenciavam rebeliões separatistas como a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817).¹³

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil-Colônia em 1808, devido a pressão napoleônica e invasão de Coimbra na Europa do século XIX, desencadeou-se uma euforia econômica e social na então Colônia Portuguesa, surgindo por parte da Corte uma preocupação em relação à formação intelectual e política da elite local.

O Brasil passou a ser sede político-administrativa do Reino Unido de Portugal e Algarve (1815). Instituições econômicas-financeiras, administrativas e culturais até então proibidas, foram criadas para atender a nova realidade social, política e econômica colonial, desencadeando a necessidade de formação de profissionais. Abriam-se teatros, bibliotecas, academias literárias e

¹³ Outros aspectos também devem ser considerados nessa diferença entre Portugal e Espanha de implementação de universidades nas colônias. Aspectos como a disponibilidade de docentes existente em cada país colonizador. A Espanha, no século XVI, já dispunha de oito grandes universidades, enquanto Portugal dispunha apenas da Universidade de Coimbra e mais tarde da Universidade de Évora, esta de pequeno porte. O fato da população espanhola ser mais letrada que a população portuguesa possibilitou à Espanha disponibilizar docentes para suas colônias sem prejudicar a metrópole. Ademais, a Espanha encontrou em suas colônias povos dotados de uma cultura mais complexa, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Tal aspecto, requeria a formação de intelectuais *criolos* e mestiços para o complicado exercício da dominação. Já na colônia portuguesa, a questão da aculturação dos povos nativos era enfrentada com a catequese, através da pregação dos religiosos.

científicas, para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão.¹⁴

Desse modo, tornou-se necessário a organização de um sistema de ensino superior que atendesse à demanda educacional da aristocracia lusitana, com objetivos centrados principalmente na formação das novas funções técnico-burocráticas.

Na década de 1820 criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores, que se responsabilizariam pela formação destes profissionais necessários às novas demandas sociais. Em Olinda no Estado do Pernambuco, estava a Escola Régia Superior de Direito, no Rio de Janeiro a Escola Régia Superior de Engenharia e a de Medicina em Salvador na Bahia.

O modelo universitário da organização curricular dos cursos (de Medicina, Direito, Engenharia e posteriormente outros) era inspirado no padrão francês de universidade, não transplantado em sua totalidade, mais com

¹⁴ A capital do Império, nesse período, dobrou o número de seus habitantes, que passou de 50 mil pessoas para 100 mil pessoas (Fausto, 1994). D. João também desejou dar a capital do Império (Rio de Janeiro) um "ar europeu", digno da Monarquia lusitana, para isso criou órgãos públicos como ministérios e tribunais, fundou a Casa da Moeda e o Banco do Brasil, estimulou as artes com a criação do Jardim Botânico, Teatro Real, Imprensa Real, além de patrocinar a vinda de artistas europeus para o Império.

características de escola autárquica com enorme valorização das Ciências Exatas e Tecnológicas, em detrimento à formação Filosófica e das demais Ciências Humanas. O que evidencia o caráter marcadamente utilitarista do ensino superior, a exemplo, os cursos de Direito e Agricultura. Contudo ainda não havia uma universidade no Império, mas somente cátedras isoladas e independentes vinculadas aos interesses imperiais.

Avançando em nossa reflexão, podemos afirmar que havia uma preocupação exclusiva com o ensino superior, mantendo a tradição da educação aristocrática, destinado à elite. O Estado era quem arcava com os custos da educação superior, já no que se refere ao ensino básico ou elementar não houve grandes preocupações. Como comenta Cunha (2000:156):

Depois de ter sido clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, 1889. Durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material. Também dependia do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores.

Com D. João não apenas nasceu o ensino superior (não-teológico), iniciou também um processo de autonomia que culminou na independência política. Durante o período imperial, o ensino superior teve um significativo desenvolvimento, mas o panorama não se alterou substancialmente.

A prosperidade advinda da economia cafeeira não conseguiu modificar os padrões do ensino superior, nem mesmo sobre as pressões das oligarquias regionais que requeriam ampliação do acesso e transferência para os governos estaduais ou para associações particulares do ensino superior, uma tentativa de emancipação das escolas superiores. Num primeiro momento o que a elite cafeeira conseguiu através do forte poder político foi modificar e facilitar o ingresso ao ensino superior, pois os “exames preparatórios” obrigatórios desde de 1808, sofreram as maiores mudanças. Com essa mudança, os exames passaram a serem aplicados em várias capitais das províncias, a terem validade permanente e foram parcelados em etapas, o que foi bastante conveniente para os candidatos.

A partir de 1840, com a antecipação da maioria de D. Pedro II encerrou a primeira fase do período regencial e iniciou o Segundo Reinado, que manteve a centralização da vida política e administrativa. A ordem monárquica se consolidou através de um governo de conciliação dos dois partidos dominante no Império, o Partido Conservador e o Partido Liberal ¹⁵. Ambos após a superação das divergências político-ideológicas, integraram o governo elitista de D. Pedro II, período que foi denominado Conciliação.

¹⁵ O Partido Conservador aglutinava a burocracia estatal, os grandes comerciantes e os fazendeiros ligados à agricultura de exportação. Já os Liberais contavam com os profissionais liberais. Os agricultores encarregados do abastecimento do mercado externo e os das áreas mais recentes de colonização.

A estrutura socioeconômica agroexportadora e a ordenação política oligárquica teve sua presença hegemônica no Brasil. A feição do país era marcada pela produção escravista-exportadora, especialmente, açucareira e cafeeira, e de seus representantes junto ao reinado de D. Pedro II.

No Segundo Reinado, portanto, continuou a prevalecer uma ordem socioeconômica, construída ao longo do processo de colonização. O país se dedicava à produção de alguns gêneros para exportação, em especial o café, e no âmbito social mantinha-se a predominância de um pequeno grupo de abastados e poderosos ligados ao regente.

Porém, a partir da segunda metade do século XIX, as novas forças sociais emergentes, em especial os comerciantes e produtores dos novos produtos agrícolas, começaram a diversificar a economia e a sociedade no período. Novos produtos, como o cacau e a borracha, passaram a ter alto valor comercial no mercado externo; a mão-de-obra escrava foi gradualmente sendo substituída pela assalariada, constituída em sua maioria por imigrantes ¹⁶. Promovendo a definitiva transferência do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste brasileiro.

¹⁶ Conforme dados censitários do período, em 1819, cerca de 69% da população era constituída de indivíduos livres, dos quais 30% eram brancos. Já o censo de 1872, revela que havia cerca de 85% dos indivíduos livres, dos quais 38% eram brancos (Vicentino, 1997).

Todas estas mudanças promoveram uma modernização conservadora, que se caracterizava pela manutenção do caráter elitista da política e, ao mesmo tempo, avançava no sentido do desenvolvimento econômico capitalista, mais racional, dinâmico e produtivo.

Com relação ao ensino, Romanelli (1978:40) diz que “o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”. A maioria dos colégios secundários estavam nas mãos de particulares, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias com altas posses podiam arcar com o pagamento da educação para seus filhos.

A partir dos anos 70 do século XIX, teve início a decadência do Segundo Reinado (1847-1889), o desgaste do regime imperial resultou de vários fatores, destacando-se o fim da escravidão, o fim do regime do padroado, o avanço do movimento republicano e o conflito com o exército devido a supremacia do poder civil. (Mendes e Maranhão,1981), (Castro,1995), (Prado JR., 1990).

Em meio as grandes transformações socioeconômicas do período, diferentes posições políticas foram tomadas pelas elites imperiais. Estas políticas acabaram por favorecer o enfraquecimento da monarquia. Vale lembrar que a educação popular estava abandonada e a educação secundária era meramente propedêutica, no qual, a educação respondia às exatas necessidades da sociedade aristocrática e escravista. Já o ensino superior, estava ligado ao interesse da monarquia, portanto, vinculado à necessidade que o reino tinha de preencher o quadro geral da administração e da política.

1.2- O ensino superior na República

Com a Proclamação da República em 1889, e a promulgação da Constituição de 1891, o federalismo tornou-se a principal orientação do novo regime político brasileiro, sob forte inspiração norte-americana, além das idéias derivadas do contratualismo anglo-saxão e de Jonh Locke (1632-1704), pelas quais somas de interesses individuais faz o interesse público e ao Estado cabe a administração desses interesses. Segundo Dourado (2001:284) “após a proclamação da República em 1889, e no bojo da constituição de 1891, é afirmado o princípio da laicidade, indicando a progressiva separação entre Estado *stricto sensu* e a Igreja. A educação, nesse contexto, apesar de ser debatida, é ainda vista como demanda individual, não se constituindo em direito social”.

O Brasil da República Velha (1889-1930) e seus “novos” protagonistas políticos subiram ao poder implantando um modelo de Estado Liberal na sua forma, oligárquico na sua prática. Tudo isso propiciou a privatização do poder, ou seja, o poder concentrado nas mãos de poucos. No projeto republicano dos cafeicultores estava presente a idéia do poder público como mero acessório do poder privado, o Estado como instrumento da elite cafeeira. De acordo com esse ideário, o Estado administraria garantido um sistema de livre competição e liberdades individuais, a separação dos três poderes, a instauração de eleições e a separação entre Igreja e Estado (Furtado, 1976), (Prado Jr.,1990), (Sousa,1971), (Campos,1987) (Miranda, 2000).

A Primeira República ou República Velha se estendeu de 1889 a 1930, a História Política divide este período em República da Espada marcada pelas presidências de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto (militares) e República Oligárquica onde temos no comando do Estado civis. O Federalismo, Presidencialismo, e ampliação do regime representativo são as três grandes coordenadas legais da primeira República. Segundo Sousa (1971:164):

O Brasil, marcado pelas características de seu desenvolvimento como colônia exportadora de matérias-primas, apresentava-se como um ajuntado de unidades primário-exportadoras em vários estágio de evolução, dependente cada uma dos embalos da demanda externa para a determinação de seu peso e importância na economia do país. Cada unidade produtora atrelava-se ao mercado internacional. Indiferente à sorte das demais e independentes delas. Quando o elo que as ligava-o mercado de escravos- se desfez, resultou o país composto de pequenas seções justapostas, que conservavam entre si alguns frágeis vínculos, suficientes apenas para que a nação não se desintegrasse totalmente.

O Brasil da Primeira República é um país ainda essencialmente rural, devido sua incapacidade de possuir a presença do Estado em tão vasto território, tendo como conseqüência que no interior o poder de “ vida e morte “ sobre a população, contido nas mãos dos donos da terra. Para Cintra (1971:72):

A terra distribuída de modo muito desigual, constituía a principal fonte de poder e a maior parte da população dela dependia para sua subsistência. A segurança e a justiça não eram proporcionadas pela autoridade pública, mas pelos proprietários de terra, cuja autoridade fundava-se, em última análise, na capacidade de fazer cumprir as suas resoluções, ainda que pela força; em outras palavras, tinha por base o número de homens armados que eram capazes de mobilizar.

Grande número de funções do Estado passam a ser exercidas pelos coronéis em relação aos seus dependentes, podendo o coronel desempenhar, indubitavelmente, uma larga parcela de autoridade pública. O “coronelismo” torna-se um sistema de reciprocidade, de um lado os chefes municipais (coronéis), que conduzem os eleitores, portanto são fornecedores de voto, e do outro a situação Política Estadual dominante no Estado, que dispõe de empregos, de favores e da força policial, em suma o “poder da graça e da desgraça” (Miranda,2000). A política coronelística é caracterizada, portanto por um pacto de compromisso. Pacto que envolve os diversos níveis de poder Federal, Estadual e Municipal.

O ensino superior nas primeiras décadas da República teve significativas transformações, ocorrendo um amplo processo de ampliação do ensino secundário e superior devido a uma enorme demanda social; os grandes

proprietários rurais queriam filhos “bacharéis” ou “doutores” para o bom desempenho de suas atividades políticas e aumento de prestígio familiar, configurando a ideologia do bacharelismo. Já nos centros urbanos, a diversificação de funções profissionais que surgiam requeria também uma formação secundária, além de ser a escolarização vista pelos trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros como acesso a uma vida melhor, um meio de ascender socialmente.

Com o aumento da procura pela escolarização, tanto no nível secundário como superior, o Estado tomou uma série de medidas para garantir e controlar a expansão do ensino, principalmente superior, no país. Para Cunha (2000:160):

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores : nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de economia e três de Agronomia.

Apesar de toda esta expansão do ensino superior, resultado de todo um novo contexto social que surge no período republicano no início do século XX, ainda não tínhamos nenhuma universidade. Conforme Cunha (1986) não existiu no Brasil nenhuma instituição com *status* de universidade no período colonial nem no imperial. Durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. O

mesmo ocorre na República, pois era grande a rejeição por parte dos conservadores-positivistas à universidade.¹⁷

Em 1909, ocorreu em Manaus uma tentativa de criação de uma universidade. O período áureo da borracha favoreceu um crescimento econômico muito grande na região, o que favoreceu a criação de uma instituição resultante do empreendimento de grupos privados e oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. Com o fim da prosperidade econômica advinda da borracha, a Universidade do Amazonas também findou em 1926, ficando apenas o curso de Direito (Cunha,2000).

Durante as primeiras décadas do novo século, não faltaram projetos de lei apresentados à Câmara dos deputados, visando a desoficialização do ensino, na tentativa de passar o ensino superior para associações privadas ou aos governos estaduais. O que se pretendia era o maior controle dessas instituições por parte das oligarquias cafeeira regionais. Uma das pautas de discussão era a baixa qualidade do ensino superior, bem como, do ensino secundário; a crítica à qualidade fundamentava-se e justificava-se na

¹⁷ Os republicanos positivistas, em sua maioria militares, baseavam-se nas idéias de Auguste Comte (1798-1857). O cidadão para os positivistas era reconhecido por seus direitos civis e sociais, todavia esses direitos jamais devessem surgir a partir da livre manifestação dos indivíduos, seja em livre manifestação dos indivíduos, seja em contexto legal ou revolucionário. Portanto, cabia ao Estado (via uma administração científica de seus líderes) proteger o cidadão, garantir os direitos, zelar pela ordem, enfim, promover progresso. A universidade de caráter, marcadamente, revolucionário não fazia parte dos interesses os conservadores positivistas.

emancipação do ensino superior, que passaria ou a iniciativa privada ou aos governos estaduais.

Diante disso, em 1911 ocorre uma ampla reforma do ensino superior e secundário. A Reforma Rivadário Corrêa preconizava que os estabelecimentos de ensino superior governamentais passassem a ser corporações autônomas, com completa autonomia didática, administrativa e financeira. A partir dessa reforma, as congregações passaram a eleger os diretores e foram criadas taxas para manutenção da independência financeira.

Assim, através do Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, ocorreu a desoficialização do ensino superior e a contenção da "invasão" dos candidatos inabilitados ao ensino superior. Nesse período, instituiu-se os exames de admissão, bem como findou-se qualquer fiscalização por parte do governo federal.

A reforma também favoreceu a criação de duas novas instituições universitárias: a Universidade de São Paulo em 1911, e a Universidade do Paraná em 1912. Ambas eram instituições bastante débeis, contando com recursos privados para sua manutenção, no qual, as mesmas não tiveram sucesso vindo posteriormente a se desagregarem.

Apesar de algumas instituições terem sido criadas com o nome de universidade, foi somente em 1920 que a primeira instituição de ensino superior com o *status* de universidade foi criado no Brasil – a Universidade do Rio de Janeiro. Criada pelo Estado, esta instituição era resultado da unificação de três faculdades já existentes, sendo elas: Faculdade de Direito e Faculdades de Medicina e Engenharia. Os recursos eram provenientes do governo e os diretores eram escolhidos pelo Presidente da República, mediante cooptação, assim como o reitor (Cunha, 2000).

Cunha na obra *A Universidade Temporã* (1986), deixa claro o caráter tardio da Universidade brasileira e de suas estruturas internas, nascida presa às faculdades isoladas do início do século XIX. Também evidencia o caráter privado do ensino superior no Brasil, pois mesmo sendo governamentais, as primeiras instituições de ensino superior eram marcadamente vinculadas aos interesses específicos das elites, num primeiro momento aos interesses imperiais e posteriormente aos interesses das oligarquias da República.

Acerca disto, coloca Vieira (2000:70): “embora tenham surgido formas de educação pública já no início de nossa história, é possível afirmar que a construção de um sistema público de ensino é uma conquista deste século, mais especificamente dos anos 30. A ausência do público no passado revela a presença do privado na educação brasileira desde nossas origens”.

Segundo Dourado (2001) o embate dos defensores da educação pública dava-se a favor de uma escola laica e pública, no qual, um marco importante de defesa destes princípios dos publicistas foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Já os defensores da educação confessional, do ensino religioso e da função supletiva do Estado no campo educacional, objetivavam uma estrutura educacional marcada pela interligação entre as esferas pública e privada, assegurada pela natureza patrimonial da sociedade e do Estado.

A República Velha se encerra com a Revolução de 1930, sucedem grandes transformações sociopolíticas e uma nova era se inaugura na história do Brasil.

1.3- A modernização do ensino superior: de Vargas ao Golpe Militar

Com a ascensão de Getúlio Vargas (1930-45) ao poder, o governo é provisório até 1934, Constitucionalista de 1934 a 1937 e ditador de 1937 até 1945. Vargas assumiu o poder graças a uma revolução que contou com o apoio das Forças Armadas e de boa parte da população que se mostrava desejosa por mudanças econômicas e sociais. Também aglutinou forças sociais como as oligarquias dissidentes, classes médias e setores da burguesia urbana.

Na história política do país, tal fato trata-se de uma novidade, uma vez que, os governos anteriores sempre representaram uma única classe ou, ao menos, fração de classe. Assim, o Estado Imperial brasileiro que ascendeu após as lutas do período regencial representavam a aristocracia rural escravocrata, enquanto na República quem mantinha o poder econômico e político eram as oligarquias cafeeiras. É evidente que no governo Vargas os cafeicultores mantêm-se no poder, todavia esses grupos não estão sozinhos, não mais iriam exercer o poder de forma hegemônica.

Em seu governo Vargas incentivou não só a cafeicultura (política de valorização do café) através do CNC (Conselho Nacional do Café), também incentivou o desenvolvimento industrial, a dinamização da agricultura, bem como, a aprovação de uma série de leis trabalhistas, que resultaram na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Essas leis beneficiaram, em parte os trabalhadores urbanos, pois garantiam direitos essenciais para a classe trabalhadora (salário mínimo, carteira profissional, férias remuneradas, etc) ¹⁸, mas por outro lado viabilizava o próprio processo de industrialização.

Com Vargas dá-se o incremento do processo de urbanização e industrialização do país, pois, com a “crise do café” e a grande Crise de 1929 o

¹⁸ Foi através dessas medidas que Getúlio passou a ser conhecido popularmente como “pai dos pobres”. Assim o Estado e sua política populista, através de Vargas seu chefe carismático, administrava a tensão social com um discurso para o povo e beneficiava a burguesia. Já os trabalhadores rurais não foram beneficiados pela CLT, pois a questão de terras no Brasil sempre foi

país passa a investir fortemente no mercado interno e num modelo de industrialização denominado “substituições de importações”. O Estado Novo centralizou os poderes, criando assim condições para um trabalho coordenado e planejado da economia. Inúmeros órgãos ¹⁹ foram criados tanto para auxiliar setores específicos quanto para coordenar o conjunto da economia e estabelecer metas de política econômica. Segundo Mendonça (1990: 244):

Inegavelmente a visão da indústria como alternativa para o desenvolvimento ganhou corpo ao longo dos anos 1930-40. Esboçava-se um ‘projeto’ de industrialização pesada que, a despeito de limitado e inconcluso, foi a tônica de organização do próprio Estado. Entre 1930 e 1945 o Estado brasileiro avançou seu processo de constituição enquanto nacional e capitalista, inscrevendo na materialidade de sua ossatura – pela multiplicação de órgãos e instituições – os diversos interesses sociais em jogo, metamorfoseados em “interesses nacionais”.

No contexto educacional, o embate ideológico se dava entre os liberais e a Igreja Católica, portanto, entre o princípio da laicização da educação e a manutenção do ensino confessional (dentro dos princípios religiosos do catolicismo). Dourado (2001), acerca do embate público e privado na educação, destaca o caráter marcadamente privatizante das políticas educacionais do Estado, expressas na Constituição de 1937. Para o autor, a Carta de 1937

conflituosa, ficando esses trabalhadores às margens dos benefícios governamentais, como coloca Weffort (1992) as leis trabalhistas pararam nas porteiras das fazendas.

¹⁹ Dentre alguns órgãos ligados à coordenação macroeconômicas estão: Carteira de Crédito Agrícola e Industrial (1937), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938), Conselho Nacional de Petróleo (1938), Carteira de Exportações e Importações (1941), Comissão de Planejamento Econômico (1944), dentre outros. Já as empresas estatais criadas nesse período, concentravam-se no setor pesado, justamente onde a recém formada burguesia nacional não provinha de condições para investir, ou mesmo não tinha interesse. As estatais de maior destaque são: Companhia Siderúrgica Nacional (1940), Companhia Vale do Rio Doce (1942), Fábrica Nacional de Motores (1943), Fábrica Nacional de Álcalis (1943) e Companhia Hidrelétricas do Vale do São Francisco (1945).

conferia ao Estado uma função supletiva, restringido a educação a dever do Estado.

Para Romanelli (1978) o governo, neste período, adota uma política de conciliação e compromisso não só no campo político através do “Estado de compromisso”, mas também em todos os setores sociais, buscando desta forma legitimar uma postura centralizadora e autoritária, característica do Estado Novo principalmente pós-37.

Neste período, o estatuto geral universitário foi reorganizado, estabelecendo normas e padrões para as instituições universitárias e não-universitárias existentes. Segundo Cunha (2000:165) “a promulgação do Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado pretensiosamente de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação”.

Para Brito (1999:26) “ a década de 30 assiste a uma grande movimentação na área educacional: inquéritos e congressos de ensino denunciam a direção oligárquica das escolas superiores existentes, a justaposição de escolas profissionais, a não-existência de uma universidade moderna.” Neste contexto, de um lado, os intelectuais e educadores propunham uma universidade com vocação científica, uma instituição orgânica e viva, por

outro lado, as ações do governo caminharam em direção oposta a estas mudanças propostas.

O Estatuto das Universidades Brasileiras fixou os fins ²⁰ do ensino universitário, uma formulação vasta e com objetivos pretenciosos, que para Romanelli (1978) denunciavam uma visão distorcida da realidade brasileira e suas instituições de ensino. Neste sentido, o Estatuto das Universidades Brasileiras preconizavam medidas de caráter privado, demonstrando a interpenetração entre as esferas pública e privada.

Para Brito (1999), a Reforma Francisco Campos priorizava-se a modernização do sistema educacional, com estratégias que propiciavam a expansão da economia e a geração do progresso. "Partia-se da crença no poder reformador do sistema educacional para a formação das elites dirigentes, preparadas para desempenhar sua natural função condutora" (Brito, 1999:26).

Em linhas gerais, as mudanças estabelecidas por este novo Estatuto para a organização das instituições superiores eram os seguintes: cada universidade deveria ser criada a partir da reunião de faculdades isoladas; cada

²⁰ Os fins do ensino superior conforme o Artigo 1º do decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, eram: "O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade." (Romanelli, 1978).

instituição seria dirigida por uma congregação integrada por professores (catedráticos efetivos), pelos livres-docentes em exercício de cátedra e por um livre-docente por eles eleitos, ambos escolhidos pelo ministro da educação, o diretor da faculdade também seria escolhido pelo ministro; quanto a administração central deveria ser composta por um conselho universitário e o reitor. Já o processo seletivo continuava o mesmo, via exames vestibulares, e os cursos superiores de instituições privadas passavam a serem credenciados pelo MEC, que regulamentava os diplomas. Estabeleciam-se assim marcos limitadores para a multiplicação das universidades.

A nova organização do ensino superior não superou o caráter aristocrático do ensino, bem como, não conseguiu implantar uma estrutura mais orgânica nas instituições superiores existentes. Sobrevivia, portanto, no âmbito universitário a tendência centralizadora, pois cabia ao Ministério da Educação nomear os membros dos Conselhos técnico-administrativo-burocrático. Também mantinham-se os objetivos profissionalizantes do ensino, salvo raras exceções. E a falta de tradição de pesquisa das instituições superiores era mais um elemento que restringia a construção de uma autêntica universidade no país.

Existiam poucas universidades no país, eram elas: a Universidade do Rio de Janeiro (que passou a se chamar Universidade do Brasil) e a Universidade de Minas Gerais. Já em 25 de janeiro de 1934, via decreto estadual criou-se a USP –Universidade de São Paulo –, um ano depois da criação da

Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, criada em 27 de maio de 1933, ainda em 1934 credenciou-se a Escola de Engenharia de Porto Alegre como universidade. A USP para sua criação incorporara as seguintes Escolas superiores : Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina, Escola de Veterinária, bem como, a recém criada Faculdade de Educação. Anísio Teixeira em 1935 também criou a Universidade do Distrito Federal, dissolvida em 1939 e tendo parte de suas faculdades incorporadas a Universidade do Brasil.

Apesar das poucas instituições com *status* de universidade, estas já sofriam críticas significativas por parte de professores, que comparavam a estreiteza dos cursos profissionais existentes no país com as práticas universitárias mais abertas vigentes em outros países. Todavia, a crítica mais contundente às práticas desenvolvidas nas instituições brasileiras e sua relação com o Estado partiram do estudantes. Influenciados pela Carta de Córdoba ²¹ lançaram um plano de sugestões para uma reforma Educacional Brasileira, no congresso em que foi criada a UNE (1938). Esse "Plano de Reforma Educacional", proposto pelos estudantes, em nada coincidia com o Estatuto de 1931 e a política autoritária de Vargas.

²¹ No caso latino-americano a Carta de Córdoba representa uma importante referência na construção da autêntica universidade. Conforme Oliveira e Schmidt (1999:10): "a reforma de Córdoba conquista, enfim, suas principais bandeiras de luta: autonomia política; governo tripartite paritário (docentes, estudantes e ex-alunos); gratuidade do ensino superior; regime de concursos e periodicidade da cátedra; livre frequência às aulas; extensão e orientação social universitária; nacionalização das universidades provinciais; responsabilidade da universidade com relação à defesa da democracia; etc."

Defendia-se nele a universidade aberta, a todos; a diminuição das "elevadíssimas e proibitivas" taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das "capacidades comprovadas cientificamente"; a vigência nas universidades do "exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna"; o rompimento da dependência da universidade diante do estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores da faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos "estudantes mais capazes" como monitores e estagiários em cargos a serem criados (Cunha2000:169).

À medida que o Estado Novo se deteriorava por força da luta interna, dos reflexos da guerra no país e da divisão do exército, a destituição de Vargas foi inevitável. Dutra (1945-50) assume o país eleito pelo voto popular e desde o momento em que assumiu a Presidência empenhou-se em cumprir a promessa de elaborar uma nova Constituição, recolocando o país rumo a democratização. Partidos políticos, sindicatos, a imprensa e a universidade passaram desde então a vivenciar um momento de ampla liberdade de expressão, consagrado pela Constituição de 1946.

Para Mantega (1984) instalou-se um novo arranjo político no país que desagregava parcelas consideráveis das classes dominantes. Obviamente estas parcelas não concordavam com as concessões do populismo e preferiam um Estado, nos moldes do velho Estado oligárquico, mais diretamente submetido aos seus interesses. Dessa forma, Mantega (1984:30) afirma:

A implantação do Estado populista no Brasil reflete, de um lado, a modificação da correlação de forças no seio das classe dominantes em prol de novos segmentos com base na acumulação industrial e financeira e em detrimento dos segmentos agroexportadores, e, de outro lado, a institucionalização do poder político das forças populares, que vinham conquistando espaço no cenário político do país já há algumas décadas. Daí a importância da ideologia desenvolvimentista populista, que incorporava a emergência das "massas" no jogo político nacional, ao mesmo tempo em que as entorpecia e submetia ao projeto de desenvolvimento capitalista.

A política econômica do novo regime foi marcada a princípio pela não intervenção do Estado na economia. O Brasil, portanto, se alinhava ao liberalismo econômico, o que abriu o mercado nacional a um grande volume de importações norte-americanas. Contudo, em 1947 com as reservas cambiais desaparecendo, as taxas inflacionárias crescentes e a indústria diminuindo seu crescimento, o governo rever suas diretrizes econômicas. Para garantir o desenvolvimento do capitalismo fazia-se necessário renovar a economia política através de instrumentos de intervenção, estes deveriam ter a capacidade de solucionar os problemas mais prementes da acumulação capitalista ²².

No caso brasileiro, as soluções eram influenciadas pela ideologia desenvolvimentista, em particular pelo ideário cepalino. Segundo Mantega (1984:23):

O desenvolvimentismo foi a ideologia que mais diretamente influenciou a economia política brasileira e também, de um modo geral, todo o pensamento econômico latino-americano. Herdeiro direto da corrente keynesiana que se opunha ao liberalismo neoclássico, esse ideário empolgou boa parte da intelectualidade latino-americana nos anos 40 e 50,

²² O Plano Salte em 1947, é um exemplo deste intervencionismo na economia do país no período em destaque.

e se constituiu na bandeira de luta de um conjunto heterogêneo de forças sociais favoráveis à industrialização e à consolidação do desenvolvimentismo capitalista nos países de ponta desse continente.

No plano político, o conservadorismo mostrava-se ainda bem vigoroso. O Partido Comunista nas eleições de 1945 assustara as elites e Dutra reagiu cassando o PCB em 1947, retornando o partido a ilegalidade. Os sindicatos também passaram a serem observados pelo governo, que chegou a intervir em muitos deles. Para Mantega (1984) uma das peculiaridades do populismo era abrigar "a certos malabarismos pois, enquanto implementava a acumulação de capital, com suas conseqüências concentracionistas e privatistas, faziam promessas de amplas melhoras sociais que acabavam não se concretizando". Nas palavras de Mantega (1984:31) "o governo se revestia de uma aura popular, enquanto o ministério executava uma política econômica capitalista". É neste momento que se acalora ainda mais o debate nacional sobre as estratégias do desenvolvimento econômico a serem adotadas pelo país, na direção do nacional desenvolvimentismo.

Nesse momento de amplo debate nacional acerca dos rumos do desenvolvimento do país, deu-se início a "modernização" do ensino superior legado do Estado Novo. A "modernização" era na direção do modelo norte-americano de ensino superior. Em *A Universidade Crítica* (1983), Cunha ressalta que as raízes do processo de modernização do ensino superior ocorreram na década de 40, ao contrário do que preconizam muitas análises acerca do

assunto ao afirmarem que a modernização do ensino superior iniciara após o golpe militar de 1964, com intermediação de consultores estrangeiros.

A organização educacional construída pelo Estado Novo permaneceu, revogando-se apenas os aspectos visivelmente autoritários da legislação (Cunha,2000). Para Dourado (2001:286) “o fato novo reside na inclusão, intrínseca à Constituição de 1946 – caracterizada pelo espírito liberal e democrático – da previsão de a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Direitos de expressão, direitos individuais são formalmente resguardados, intensificando as mudanças no campo educacional, associados evidentemente às políticas populistas, ao discurso do desenvolvimentismo e da modernização. Havia um clamor pela reforma do ensino superior, alimentado pela idéia de “modernização”, na tentativa de sincronizar a educação às necessidades do desenvolvimento econômico e social.

Acionado pelo Estado conjuntamente com os militares ocorre a criação do ITA em 1947, um marco significativo no sentido de uma instituição moderna. O ITA tinha um padrão norte-americano de organização e gestão universitária, rompendo com as principais características vigentes até então. Nessa instituição não haviam mais as cátedras vitalícias; dá-se início a departamentalização, ao regime de dedicação exclusiva à pesquisa, ao currículo flexível, etc.

O embate entre publicistas e privatistas ocorria nos velhos moldes de liberais *versus* católicos, onde o princípio da liberdade previsto na legislação era advogado para resguardar os interesses de cada grupo. De um lado, os defensores do ensino privado defendiam a liberdade de ensino das famílias, da escola da modalidade de escola para os seus filhos, do outro lado, defendia-se a laicização e a universalização do ensino público, portanto, a ampliação do sistema público e gratuito de ensino.

Com o retorno de Vargas (1950-54) ao poder, várias medidas foram tomadas pelo Estado no sentido de instituir uma nova política educacional. A política educacional do Estado Novo era marcadamente discriminatória, pois aos diplomados do ensino profissional não se conferiam ingressarem no grau posterior, sendo somente o ensino propedêutico que conduzia ao ensino superior, o que determinava na estrutura do sistema de ensino as classes que ingressariam no ensino superior.

Segundo Cunha (2000:171) ocorreu "a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ou secundários", o que resultou no aumento da demanda pelos cursos superiores, que foi ofertado, principalmente, pelo governo federal. Três formas de soluções foram tomadas para resolver a questão da relação oferta/procura pelo ensino superior, foram elas: Em primeiro lugar ocorreu a criação de novas faculdades onde não haviam estas instituições, ou onde só

havia instituições privadas de ensino superior; a segunda medida foi o estabelecimento da gratuidade dos cursos, embora a legislação continuasse cobrando taxas nos cursos públicos e a terceira medida foi a federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades federais.

É importante destacar que no período posterior a ditadura Vargas, principalmente com a Constituição de 1946, ocorre uma dinamização na produção de conhecimento. “Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, os intelectuais conseguiram sobreviver sobretudo graças ao salário de funcionários público. Nesse contexto, tendiam a apoiar o governo de Vargas ou, no máximo, se mantinham calados, temerosos de uma punição oficial” (Filho,2000:50). Com a liberdade de expressão permitiu-se críticas e debates livres, principalmente, no seio das universidades; surgiram livros que se tornaram importantes veículos de discussão política, econômica e social nacional, como: *Coronelismo, Enxada e Voto* (1948) de Vitor Nunes Leal, *Os donos do Poder* (1958) de Raimundo Faoro, *Formação Econômica do Brasil* (1959) de Celso Furtado, entre outros.

A Escola Superior de Guerra (ESG) também patrocinou publicações acerca da vida política nacional, destacando-se *Aspectos geopolíticos do Brasil* (1957) do coronel Golbery do Couto e Silva e *Raízes históricas do nacionalismo brasileiro* (1959) do general Nelson Wemeck Sodré. A USP nesse período, dedicava-se à produção de uma séries de pesquisas sobre a

história e as ciências sociais brasileiras. A nacionalidade colocava-se como uma questão central nas pesquisas realizadas, embora outros temas também ganhassem relevância. Nomes como Antônio Cândido, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda e outros começaram a ganhar projeções.

A política do governo de Juscelino Kubitschek (1959-1961) baseou-se nos trabalhos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)²³, criado em 1955 e composto por intelectuais de diferentes correntes ideológicas, como o filósofo Álvares Vieira Pinto, o educador Anísio Teixeira, o sociólogo Hélio Jaguaribe e o economista Roberto de Oliveira Campos. Kubitschek manteve no campo político a aliança populista, que fica fragilizada com o rompimento no campo econômico do modelo de desenvolvimento adotado anteriormente. O governo Kubitschek rompe com o modelo nacional-desenvolvimentista e implanta um modelo de desenvolvimento de capital associado, fundado, principalmente, na entrada de capital e empresas internacionais.

Neste período, ocorre no país a tramitação (de 1948 a 1961) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) permeada pelo embate entre os publicistas e privatistas. Segundo Dourado (2001:286) "retoma-se , com intensidade, as lutas ideológicas entre os defensores do ensino público e os

²³ A instituição foi fechada pelo governo militar, sob a alegação do envolvimento de seus membros com o Partido Comunista.

defensores do ensino privado, resultando na aprovação da Lei n. 4.024/61, que traz, em seu bojo, mecanismos de ajuda financeira às escolas privadas mediante a concessão de bolsas de estudo, salário-educação e financiamento à construção e reforma de prédios escolares”.

Neste contexto, nasceu a Universidade de Brasília, na nova capital do país, como um modelo a ser seguido. O formato dessa instituição foi definido pela Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, iniciando suas atividades em abril de 1962. A UnB, ao contrário das outras universidades federais, não era uma autarquia, mas uma fundação de direito público. O regime fundacional foi decisivamente apoiado pelas agências governamentais Capes e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), ambas criadas em 1951.

Após o golpe de 1964, a Universidade de Brasília virou um campo de ação dos militares, que de início destituíram o reitor e vice-reitor, respectivamente, Anísio Teixeira e Almir de Castro bem como todo Conselho Diretor da Fundação da Universidade de Brasília. As tropas do governo tomaram o *campus* da universidade trazendo em mãos uma lista de nomes de professores e alunos acusados de subversivos e que deveriam ser presos, dentre estes o arquiteto Oscar Niemeyer. Muitos estudantes também foram presos, principalmente, o que tinham envolvimento direto com os centros acadêmicos.

O movimento estudantil teve grande importância na condução do projeto de reforma universitária, no sentido da democratização. No período que antecede o golpe, a influência da Carta de Córdoba esteve presente no debate da reforma universitária. A UNE (União Nacional dos Estudantes) promovia seminários para discutir esta reforma. O resultado destes seminários da UNE foram a Carta da Bahia (1961), a Carta do Paraná (1962) e a Carta de Minas Gerais (1963). Para Cunha (2000:175):

A maior parte da Carta da Bahia (1961) refere-se ao papel da universidade na formação de profissionais de nível superior. Para o melhor cumprimento desse papel é que foram traçadas diretrizes de reforma, quase todas coincidentes com as demandas de modernização do ensino superior de setores do próprio Estado e das entidades de pesquisadores, a exemplo da SBPC: quebra das barreiras entre as faculdades da mesma universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade; incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica.

A reforma universitária era definida, pelos estudantes, como necessária para neutralizar o poder das "cúpulas dirigentes da universidade", estas que estavam comprometidas com a "estrutura colonial e alienada em fase de superação" (Cunha,2000:176).

Neste sentido o primeiro passo da reforma seria a conquista da autonomia da universidade diante do governo. Desse modo, a instituição gozaria de liberdade para elaborar seus orçamentos, receber recursos sem destinação

específica, eleger os dirigentes internos, liberdade para alterar seus estatutos, dentro dos princípios gerais estabelecidos pelo governo, liberdade curricular e etc. Os universitários requeriam também mudança interna de poder, ou seja, formas mais democráticas de participação da comunidade universitária (Cunha,2000).

Já nas Cartas de 1962 e 1963, Cunha (2000) revela que em meio a diversidade de reivindicações e de opiniões, a plataforma de reivindicações estava formada pelos seguintes pontos: prioridade das instituições públicas sobre as privadas; supressão dos exames vestibulares; abandono da exigência de tempo integral para os estudantes cursarem seus cursos; um terço dos membros dos colegiados universitários com direito a voto para os estudantes; participação estudantil nas comissões de admissão e promoção de docentes; desistência da autonomia universitária, entendida agora como prejudicial a democratização da instituição; escolha de reitores das universidades públicas e gratuitas.

Como podemos perceber, o movimento estudantil foi de suma importância no debate da reforma universitária no início da década de 60. A UNE, além destas plenárias nacionais para discutir os rumos do ensino superior do país, também exercia, através do Centro Popular Cultural dos estudantes, atividades culturais buscando politizar a população. A peça teatral *A mais-valia vai acabar, seu Edgar* de Odulvaldo Viana Filho ilustra bem a tentativa dos estudantes em despertar a consciência política das classes trabalhadoras. Os

estudantes também buscaram uma maior participação fora da universidade, em especial, na luta pela alfabetização do povo (Cunha,2000).

O governo João Goulart (1961-64) buscava, em âmbito nacional, “uma redefinição das alianças de classes, sob o manto do modelo nacional desenvolvimentista” (Dourado,2001:286). Com apoio tácito do governo norte-americano, inclusive mandando um representante coronel Vernon Walters é articulado o golpe de 1964. Jango rejeitado pelas Forças Armadas, devido ao seu envolvimento com os interesses comunistas, assume a presidência do país após um frágil regime parlamentar e de caráter provisório no país. A situação política era extremamente complexa, dentro e fora do Congresso. Entidades como a UNE e setores da Igreja Católica se mobilizavam em torno das propostas de transformação social.

O comício da central do Brasil, em 13 de março de 1964, foi o estopim para a tomada do poder pelos militares e implantação da ditadura. Para Germano (1993:17) ocorreu uma crise de hegemonia, nos primeiros anos da década de 60, é que propiciou o rompimento de uma situação histórico-política e tendo como solução o golpe militar, “uma solução arbitral e de cunho cesarista”. Para Dourado (2001:287) “o sistema de poder instaurado após 1964 sofre várias transfigurações {mutabilidade}, visando perpetuar-se {durabilidade}”. A mutabilidade e durabilidade caracterizaram-se por períodos de agudo autoritarismo, bem como por períodos de normalidade republicana, visto que “as

coalisões de forças vitoriosas não era apenas heterogênea, era contraditória, agregando interesses divergentes sob a crença do consenso entre as partes” (Dourado,2001:287).

Castello Branco (1964-67) assume a presidência e dá início ao expurgo na política do país, estabelecendo assim um distanciamento abissal entre as ações dos militares e o discurso democrático, sustentado pela aparência democrático-representativa do Estado. Em contraposição à democracia populista, os militares implantaram um regime autoritário e ditatorial. O regime se caracterizava pelo fato de poder não estar submetido a nenhum limite, fora do controle político. Com hipertrofia do executivo e existência simbólica dos poderes Legislativo e Judiciário (Germano,1992). Conforme Fernandes (1989) ocorreu a instalação da “ditadura moderna”.

A política econômica do primeiro governo militar foi entregue aos ministros da Fazenda e do Planejamento, respectivamente, Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto Campos, juntos elaboraram o PAEG (Programa de Ação Econômica Governamental), uma tentativa de estabilizar a economia e retomar o crescimento econômico. Segundo Germano (1993) os governos militares asseguraram amplos direitos ao capital e foram bastante restritivos com relação ao trabalho.

A regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficaram afetadas ao Executivo, que proibia greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais, quebrava a estabilidade no emprego ao incorporar o mecanismo do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS à Constituição, e estimulava o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos. As conseqüências sociais e econômicas disto são conhecidas: achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulta; redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo. Em decorrência, isto significa mais dificuldade ou mesmo impossibilidade de freqüência à escola de um numeroso contingente de crianças. Isso representava, sobretudo, a oferta de força de trabalho ainda mais barata, porquanto o menor recebe um salário mínimo inferior ao adulto (Germano,1993:64).

No âmbito das políticas educacionais empreendidas pelos governos militares, fica evidente a privatização do público, mediante alterações significativas efetivadas na esfera da expansão escolar pública. Conforme Dourado (2001:287):

Os defensores do ensino público e gratuito vão sendo substituídos pela aliança dos que lutam pela hegemonia da escola particular , entendida para além das escolas confessionais. Essa aliança encontra, na política de contenção de verbas e na crescente necessidade de expansão de vagas, as condições para a institucionalização crescente da privatização do ensino, especialmente do ensino superior, e de outro lado de sucateamento da escola pública.

Esse processo de sucateamento da educação pública evidencia claramente o favorecimento da ampliação das atividades da iniciativa privada, o que possibilitou a emergência de um novo perfil educacional privado para o país, nitidamente empresarial.

A concepção de universidade surgida pós-64 era calcada no modelo norte-americano, e não foi imposta pela USAID em parceria com

ocupantes do poder, mas, foi buscada desde os fins da década de 40 por grande parte do corpo educacional e administrativo, que buscavam a modernização e até mesmo a democratização do ensino superior no Brasil (Cunha,1988). Logo, os consultores norte-americanos ao chegarem aqui, acharam um terreno bem preparado para semear suas idéias, isto é, um projeto de universidade. Cunha (1988:257) afirma que:

O golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de pensador da educação no país, como, de resto, em todas as áreas da administração pública : o economista. Esse personagem, muitas vezes graduado em engenharia, travestido de filósofo e pedagogo, traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefícios. O processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda da mercadoria).

Com o regime militar e a Reforma Universitária de 1968, as universidades foram submetidas, principalmente, as instituições federais, ao rígido controle do MEC e da cúpula militar, expressa no Serviço Nacional de Informações. Com censuras inclusive no interior das salas de aulas. Apesar da repressão política, dentro e fora de sala, os universitários reagiram no ano de 1968 num manifestação diante do Calabouço, restaurante da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Também ocorreu a passeata dos cem mil, esta com apoio de outras entidades e contra a violência da polícia e do exército. Como coloca Germano (1992:114):

Os estudantes reagem, sobretudo a partir de 1966, contra o autoritarismo e a política educacional dos militares (...) Os estudantes, em geral, protestavam contra a ditadura e contra o imperialismo norte-americano. No campo específico da educação colocavam na ordem do dia a expansão do ensino superior e a reforma universitária. Daí as constantes passeatas dos chamados excedentes, que haviam sido aprovados no vestibular mas que não tinham acesso à universidade por falta de vagas.

Com o AI-5 e sob a influência da Revolução Cubana (1959), formou-se também os movimentos de guerrilhas no Brasil, estava estabelecida a luta armada contra o regime militar.

Realizada a partir de 1968, a reforma universitária foi elaborada sob a proteção do Ato Institucional n.º 5 e do Decreto 477, sob influência do Relatório Ataçon (1966) e do Relatório Meira Matos (1968). Para os militares, a universidade tinha que ser reformada, para assim erradicar a possibilidade de contestação interna e externa, bem como, atender aos interesses de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e requeria sua recompensa.

Contra-pondo-se ao modelo de universidade tradicional e secular brasileiro, a Lei da Reforma Universitária determinava mudanças na organização administrativa e acadêmica das instituições superiores de ensino, em especial, das instituições federais. Dentre estas mudanças estão: a profissionalização docente, uma abertura para a extinção das cátedras; unidade entre ensino e pesquisa; obrigatoriedade de criação de um centro de formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas; abertura

dos programas de pós-graduação; redefinição territorial das universidades – o *campus*.

O processo de modernização do ensino superior propiciado a partir dos anos 40, resultou numa universidade marcadamente controlada, seguindo o modelo norte-americano de ensino, no qual, a racionalização empresarial foi assumida como forma de gerenciamento dos recursos destinados à estas instituições. Para Chauí (1980:34) os mentores da reforma preconizavam "a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas." No tocante a educação vista como negócio, basta percebermos que o ministério do Planejamento tinha muito mais poder de decisão nas questões referentes às políticas educacionais que o Ministério da Educação, sendo o último apêndice do primeiro.

Também estava contido nas diretrizes da reforma a refutação à idéia de autonomia universitária, que segundo os militares era prejudicial à ordem social e à democracia. Com o privilégio de escolherem os conteúdos a serem ministrados as universidades exerceriam um caráter revolucionário, propiciando um *locus* de repúdio ao autoritarismo e de idéias subversivas.

Ainda segundo Chauí (1980), um aspecto que chama a atenção na reforma de 1968 é a massificação do ensino superior. A autora adverte que nesse período, ocorreu um crescimento numérico dos estudantes nas universidades com o rebaixamento do nível de ensino, uma oferta de um saber qualquer, insuficiente, contudo necessário para os abusos políticos. A instrumentalização da cultura e a massificação do ensino reduziram toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento, limitando seu campo ao saber instituído, dividido, quantificado, administrado. Confundindo pensamento com conhecimento.

Neste sentido, a partir de 1964 a universidade segundo Cunha foi colocada "(...) a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitado pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada "multinacional" (1988:317).

Germano (1993), ao analisar a educação no período da ditadura, declara que os militares, em seu regime político excludente, produziram um discurso cuja a tônica era a valorização da educação. Dessa forma, os militares transformavam as políticas educacionais em estratégias de hegemonia. A educação foi um precioso veículo para a obtenção do consenso, apesar de não garantir a aplicação no setor dos recursos arrecadados para o mesmo, mas ao contrário, investia-os em setores diretamente ligados ao acúmulo de capital, o que de forma clara caracteriza-se como privatização do ensino.

1.4- Ditadura e redemocratização política e o ensino superior nas décadas de 70 e 80

Com o AI-5 decretado em dezembro de 1968, o país mergulhou numa ditadura total, a violência aumentou e a aparência democrática do regime militar ruía. Para Boris Fausto (1994) o AI-5, de caráter permanente, reforçou a tese dos grupos de resistência pela luta armada, pois os militares não cediam às pressões sociais, o que instalou uma brutal ditadura no país.

Ao AI-5 segue-se o Decreto Lei 477/69, que reprimia duramente, no âmbito do sistema educacional, qualquer possibilidade de crítica política. Já o Ato Complementar n.º 75 também de 1969, segundo Germano (1993:111) “decretava o fim das carreira científica dos pesquisadores atingidos pelos Atos Institucionais, ao impedi-los de não somente trabalhar nas universidades, mas também de realizar pesquisas em instituições direta ou indiretamente subvencionadas pelo Estado, violando, desse modo, um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito e a liberdade ao trabalho”.

A atuação do Estado no campo educacional, coerente com a ideologia da segurança nacional, revestiu-se de um exacerbado anti-intelectualismo, que conduziu à negação da razão e ao terrorismo cultural.

Com a morte de Costa e Silva em 1968, o general Emílio Garrastazu Medici assume o governo que vai de 1969 até 1974. Nesse período, acentua-se a violência, tendo a repressão e a tortura atingido extremos durante o mandato de Medici, além da censura aos meios de comunicação. A luta armada se intensificou contra o regime militar, assumindo a forma de guerra de guerrilha, inspirada na guerrilha de Fidel Castro que assumira o poder em Cuba em 1959.

Guerrilha no campo ²⁴ acompanhada de guerrilha também nos centros urbanos. Os movimentos estudantis fortemente perseguidos pelos militares desembocaram nas guerrilhas urbanas comandadas por Carlos Marighella através da ALN (Aliança de Libertação Nacional) que buscava desestabilizar o regime mediante seqüestros e atentados. Com o fracasso da guerrilha no campo e de seu modelo de luta armada, os militares concentraram suas forças no combate violento a guerrilha urbana, em especial a ALN. Os meios convencionais de combate tradicionais eram inúteis para esse tipo de resistência armada, o que levou as Forças Armadas a utilizarem a informação como principal arma.²⁵

²⁴ Três focos de resistência se destacaram no campo, o da Serra do Caparaó, em Minas Gerais, no vale da Ribeira, em São Paulo e no Araguaia, no estado do Pará. O de Minas Gerais foi derrotado pela rápida intervenção dos militares e suas forças governamentais; já o de São Paulo, chefiado pelo Capitão Lamarca, oficial dissidente do exército, resistiu mais tempo, encerrando-se em 1971 com a morte de seu líder. A guerrilha do Araguaia foi a mais duradoura e que envolveu o maior número de pessoas, seus membros eram ligados aos partidos PC do B e dissidentes do PCB. Estes conseguiram apoio da população local e orientavam-se segundo as propostas de Mao-Tsé-Tung; foram destruídos em 1975, na maior operação militar organizada pelo exército brasileiro desde a Segunda Guerra Mundial.

²⁵ Os órgãos de informação das Forças Armadas passam a ser de fundamental importância nas estratégias de combate as lutas armadas urbanas, sendo eles: o CIEEx (Centro de Informação do Exército), Cenimar (Centro de Informação da Marinha) e Cisa (Centro de Informação Social do

Para Becker e Egler (1994) a Igreja Católica também exerceu um importante movimento de oposição ao regime. As CEBS (Comunidades Eclesiais de Base) exerceram um importante papel na luta pelos direitos civis entre 1970 e 1978, reivindicavam também o acesso à terra e à cidadania, além de terem um intenso envolvimento com os trabalhadores de baixa renda e desempregados nas periferias dos centros urbanos. Já a partir de 1978, o "novo sindicalismo"²⁶ passa a ser uma importante expressão de resistência e luta pela democratização do país. É nesse momento que nasce o PT (Partido dos trabalhadores) e ocorreram as mais significativas greves na história do país.

A partir de 1968, ocorre um ciclo de expansão econômica que ficou conhecido como "milagre econômico" brasileiro. Nesse período o país conseguiu um crescimento econômico muito grande, tudo devido ao ingresso maciço de capital estrangeiro, como se verificava no país desde o final da década de 60. A economia brasileira se internacionalizava, associada ao capital estrangeiro. Conforme Germano (1993:73):

A atuação do Estado concorreu, sem dúvida, de forma decisiva para o desenvolvimento das forças produtivas no período em apreço. Entre 1964 e 1980, por exemplo, o Brasil concentrou mais de um quarto de todo o

Exército), além do SNI (Serviço Nacional de Informação) diretamente ligado à presidência da República.

²⁶ Segundo Clímaco (1999:86) "o novo sindicalismo no Brasil emerge de duas vertentes principais, ambas ligadas aos metalúrgicos de S. Paulo: o *sindicalismo autêntico*, oriundo do ABC paulista e que desenvolveu uma nova forma de atuação a partir do próprio sindicalismo oficial, e as oposições sindicais, que se desenvolveram principalmente entre as oposições ao sindicalismo pelego desenvolvido pelo Sindicato dos Metalúrgicos da cidade de S. Paulo".

desenvolvimento industrial do Terceiro Mundo; ampliou, diversificou e elevou o nível técnico da produção nos campos e fábricas. Ao término do governo Geisel, o Brasil estava entre as dez economias com maior Produto Interno Bruto (PIB) e era a economia mais industrializada do Terceiro Mundo.

A função central do Estado passou a ser de intermediar as relações entre a burguesia nacional e a estrangeira, o que segundo Boris Fausto (1994) levou as causas trabalhistas a ser novamente "caso de polícia", pois houve uma supressão de todos os direitos.

Em detrimento às questões trabalhistas, o governo investiu em obras grandiosas, símbolos do Brasil potência, a exemplo temos a construção da Transamazônica, a ponte Rio-Niterói e a hidrelétrica de Itaipú. Criou-se o mito do Brasil potência, alimentado pelos *slogans* da propaganda oficial, que alardeavam que "*Ninguém segura esse país*", "*Brasil, ame-o ou deixe-o*" e "*Pra frente Brasil*".

O "milagre" ocultava sérios problemas econômicos, como a dependência em relação ao capital estrangeiro e a crescente dívida externa, ambos eram amenizadas com a expansão do PIB e os baixos juros no mercado internacional. Além disso, eram elevados os custos sociais das novas diretrizes econômicas do governo, principalmente, com o arrocho salarial. A ampliação da interferência do Estado na esfera econômica não significou, de forma alguma, que este tenha organizado a produção contrariando os interesses privados capitalistas. Pelo contrário, a ação do Estado serviu de suporte à acumulação, desenvolvimento e fortalecimento do capital privado.

Um bom indicativo desta relação Estado/capital privado e das políticas adotadas é a distribuição de renda. De acordo com Germano (1993), temos entre 1970 e 1972 o aguçamento da concentração de renda no país. A parcela da renda total dos 10% mais ricos subiu de 39,6% em 1960, para 52,6% em 1972. Já a parcela total da renda dos 60% mais pobres caiu de 24,9% em 1960, para 16,8% em 1972. A distância entre ricos e pobres aumentou consideravelmente, o que aponta para uma política econômica do Estado que privilegia os setores empresariais.

A educação brasileira, neste íterim, foi reduzida pelo economicismo a mero fator de produção, como parte do modelo de desenvolvimento adotado. Essa concepção de educação como "fator econômico", visava preparar recursos humanos para o processo produtivo. Frigotto (1998:41) explicita que:

A idéia é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais tentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A disseminação destas idéias entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e na sociedade civil foi rápida e os interlocutores foram os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID) e regionais.

A política educacional sob orientação do economicismo e reforçada pelo regime militar resultou no reforço da educação vista como "negócio", no tecnicismo e fragmentação do processo de conhecimento, na proletarização do magistério público, no dualismo nos serviços educacionais ofertados para as classes trabalhadora e dominante, etc. Efeitos negativos que eram rebatidos com a propagação de idéias de que o Brasil havia encontrado seu caminho para o desenvolvimento e a consequência óbvia seria a eliminação das desigualdades sociais.

As ideologias hegemônicas, falseadoras da realidade, tiveram um grande êxito no âmbito da sociedade civil, pois cimentaram a crença de que "soluções" haviam sido encontradas, dando-se a ilusão de que o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo o Estado e suas concepções educacionais (Teoria do Capital Humano) resolveriam as desigualdades existentes na sociedade. De fato estas idéias, tão bem articuladas e propagadas, deram soluções para o Estado, que de certa forma, solucionaram os conflitos sociais e as pressões sobre a educação pública.

É importante salientar que a política educacional pós-1964 resultou da correlação de forças sociais existentes, contudo, no essencial, ela foi expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos governos militares. Para Germano (1993:105-106) a política educacional do período se desenvolveu a partir dos seguintes eixos:

- 1) político e ideológico da educação escola em todos os níveis (...);
- 2) Estabelecimento de uma relação controle direta e indireta, segundo a "teoria do capital humano" entre educação e produção capitalista (...);
- 3) Incentivo a pesquisa vinculada à acumulação do capital;
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

No bojo da euforia econômica dos primeiros anos da década de 70, as políticas para a universidade seguiam na continuidade das reformas iniciadas em 68, nos marcos das Lei n. 5.540 e Lei 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal); a forte repressão político-ideológica do período aos professores e alunos foi um dos principais aspectos que possibilitou o curso das mudanças ²⁷. Professores e pesquisadores experientes foram aposentados, jovens docentes foram impedidos de dar continuidade a suas carreiras, reitores demitidos, a autonomia administrativa e financeira restringida, controle policial aos currículos e às bibliografias e entidades estudantis severamente cerceadas

28

Para Cunha (2000) a reforma das universidades assumiu uma feição predominantemente organizacional, inspirada no taylorismo e no economicismo, num regime autoritário. Um modelo administrativo baseado nas grandes empresas foi adotado e a primeira modificação importante foi a

²⁷ O número de punidos monta a 263 professores e estudantes, atingindo tanto pelos Atos Institucionais como pelo Decreto 477/69. (Germano, 1993).

²⁸ O jubramento foi um recurso administrativo encontrado para vigiar e punir os estudantes, assegurando assim a ordem e desestimulando a participação política.

departamentalização. Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilitava o controle administrativo e ideológico. Outras modificações foram : a matrícula por disciplina (sistema de créditos), criação do curso básico, unificação do vestibular, a institucionalização da pós-graduação²⁹, o modelo espacial do *campi*.

Os acordos feitos entre MEC e USAID, contando ainda com a contribuição de Rudolph Atcon, foram importantes elementos na definição da reforma de 1968. A tônica do chamado relatório Atcon (1966), por exemplo, centrava na necessidade de se disciplinar a vida acadêmica, com reforço da hierarquia e da autoridade. O relatório também enfatizava a racionalização da universidade, entendendo-se por isso, a reestruturação organizacional da instituição universitária nos moldes empresariais, privilegiando, desse modo, a privatização do ensino.

²⁹ Para Cunha (2000) causou estranheza a política da institucionalização da pós-graduação, bastante audaciosa em termos de modernização universitária e no auge do regime militar. Cunha esclarecem que a política da pós-graduação recuperou a verticalidade do ensino universitário, repôs a discriminação socioeconômica que fora abrandada na maior oferta de vagas na graduação. Segundo Chauí : "Sua finalidade aparente é a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estatais. Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite, no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de melhor remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradedado - um peão universitário" (1980: 37).

Dessa forma, o Regime buscou solucionar o problema da expansão do sistema de ensino superior através da privatização. Amplos setores da sociedade requeriam vagas nas universidades no período, em busca de uma formação profissional voltada para os interesses do sistema produtivo. Contudo, o Estado, comprometido com a expansão da infra-estrutura e com a concessão de subsídios ao capital, tinha um obstáculo de ordem material: a falta de recursos. A saída foi a adoção de uma política educacional que favoreceu e sustentou os grupos empresariais privados que atuavam no campo educacional.

Como dito anteriormente, para Chauí (1980) a reforma da universidade desencadeou a massificação do ensino superior, ou seja, aumentou o número de alunos com queda na qualidade do ensino ofertado. Para Cunha (2000:185) "havia já naquela época a idéia, que foi ficando cada vez mais forte, de que a expansão do alunado nos cursos de graduação implicava a degradação de sua qualidade". Em 1965, o número de alunos do ensino superior havia crescido rapidamente, chegando a 67% quando comparado ao início da década (Cunha,2000).

As demandas sociais estavam sendo atendidas, a "massa" obteve o acesso, mas o saber ofertado era sem qualidade. Assim, no momento em que se concedia o acesso ao ensino superior para a "massa", assumia-se também uma feição crescentemente privatista. Com o aumento na procura pelo ensino

superior, uma das formas de solução empreendida pelo governo foi propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados.

Ocorreu assim a privatização, numa aliança tácita entre os dirigentes das instituições privadas do ensino superior, os militares e o Conselho Federal de Educação (CFE). Resultando em um número cada vez maior de estudantes universitários matriculados em estabelecimentos educacionais privados. Em 1968 o número de estudantes matriculados em estabelecimentos de ensino superior público era superior ao número de estudantes matriculados em estabelecimentos privados; em 1973 essa situação já se transformara bastante, no qual as matrículas nas instituições públicas perfaziam 1/3 das matrículas gerais. Para Freitag (1986:113):

O setor privado correspondeu, assim, tanto aos interesses do Estado como, aparentemente, aos interesses daqueles vestibulandos rejeitados pela rede oficial. Explorando a motivação educacional e o desejo de ascensão das classes subalternas, os estabelecimentos de ensino particulares passaram a fazer da educação um negócio. Esse negócio floria tanto mais quanto mais aumentava o congestionamento diante das portas das universidades oficiais. (Grifo da autora)

A expansão do ensino superior privado foi um fenômeno que acompanhou a implantação da reforma universitária num sentido complementar e real. O ensino superior particular aliviou a rede oficial de seu excedente geral, passando a ser o receptáculo dos pretendentes a títulos de diplomas universitário. Também favoreceu o aspecto elitista do ensino superior, pois a rede superior funcionava como um centro de treinamento da força de trabalho

eficaz requerida pelo núcleo dinâmico da economia dependente, enquanto a rede particular treinava contingentes de alunos nas áreas que não tinham aproveitamento imediato no mercado de trabalho. No âmbito dos interesses econômicos essa intervinculação dialética entre rede oficial e particular constituíram um sistema solidário na reprodução e manutenção das relações de produção existentes.

Para Germano (1993:152) “essa divisão desproporcional entre ensino privado e ensino público demonstra que a política educacional – segundo o processo de concentração de renda – privilegiou o topo da pirâmide social. Ao contrário da “justiça social”, proclamada nos documentos oficiais, a expansão da rede privada foi acompanhada por uma elitização do ensino superior público”.(Grifo do autor)

Em síntese, o ensino superior na década de 70 utilizava um jargão economicista, expressão de uma racionalidade teleológica, com a adaptação de meios escasso de forma mais adequado a fins, máximo de eficiência e mínimo de desperdício. A sociedade civil absorveu a política educacional, e a realidade educacional do período mostrou-se mais forte e eficiente na defesa dos interesses da classe hegemônica. O sistema educacional particular tornou-se, portanto, um mecanismo central para que a sociedade civil absorvesse as concepções da classe dominante, a “instrumentalização da cultura”.

O Estado brasileiro a partir da década de 80 mergulha em uma grande crise. As origens da crise estavam na própria estrutura do modelo econômico vigente, fortemente dependente do capital externo. Com a diminuição de fluxo de capital estrangeiro para o país, as contas externas entraram em desequilíbrio, associado a elevação dos juros no mercado internacional, este que de 8% em 1978 passou para 17% em 1981. Assim, o país passou a ter grandes dificuldades para gerar recursos para o pagamento da dívida externa. Os bancos internacionais temiam que o Brasil, a exemplo do México (1982), decretasse moratória e cancelaram novos empréstimos. Uma conjunção de problemas internos e externos agravou ainda mais a situação do Brasil.

A inflação que já crescia desde o "milagre", escapou ao controle do Estado, passando a atingir índices de 20% ao mês. O país vivenciava uma situação de estagnação econômica associada ao processo inflacionário, os custos sociais eram elevadíssimos, pois os classes sociais de baixa renda não tinham como se proteger das elevadas taxas de inflação.

O Ministério do Planejamento e Fazenda na tentativa de contornar a crise deu início a política de estímulo às exportações. Esta foi um sucesso do ponto de vista econômico, pois o país a partir de então atingiu superávit na balança comercial. No entanto, o governo remetia para o exterior grandes volumes de dólares como parte do pagamento da dívida externa, enquanto os exportadores recebiam seus pagamentos em cruzeiros. A emissão de cruzeiros para o pagamento dos

exportadores acelerava o processo inflacionário brasileiro, impondo sobre a sociedade uma forte recessão com arrocho salarial, novamente a socialização das perdas e privatização dos lucros.

Desde a década de 70 crescia o repúdio ao regime militar e ao seu modelo econômico, tornando-se mais intenso com a crise econômica no final da década. O esgotamento do "milagre" e a crise nos anos 80 desencadeou um grande movimento de insatisfação popular. Eclodiram grandes greves entre os trabalhadores mais organizados, como os metalúrgicos e operários da indústria automobilística, fazendo surgir novas lideranças sindicais, organização de novos partidos políticos e o movimento das "Diretas Já!", reivindicando a antecipação das eleições diretas para Presidente da República, previstas para 1988.

No plano político, uma transição autoritária para a democracia já se processava desde o governo de Geisel. Pertencente ao grupo castelista, Geisel deu início ao processo de "abertura política", em suas palavras "o lento, gradual e seguro processo de redemocratização do país". Para Becker e Egler (1994:228):

A liberalização no Brasil tem três características básicas. Primeiro, seu longo gradualismo desde a "distensão" iniciada em 1974, passando pela abertura em 1979, controlada pelo chefe do Serviço Nacional de informações (SNI), ao governo civil da Nova república eleito indiretamente em 1984, à nova Constituição negociada em 1988 até, finalmente, a eleição direta para Presidente da república em fins de 1989. Segundo, foi um produto de relações dialéticas intensas entre concessão governamental e conquista da sociedade, entre um governo cauteloso e uma oposição moderada. Terceiro, ao contrário da redemocratização no Cone Sul, em Portugal e na Grécia, e mesmo na Espanha, o processo brasileiro caracterizou-se pelo poder exercido pelos

militares, que mantiveram sua coesão submetendo-se a um processo eleitoral gradativo por eles iniciado.

O projeto de liberalização controlada, visava ao mesmo tempo atender ao desejo de mudança da sociedade e contornar a resistência da “linha dura”. O general Golbery do Couto e Silva foi um dos principais mentores da transição, baseado na concepção geopolítica de que a alternância controlada de centralização e descentralização era a condição fundamental da sobrevivência do Estado.

A campanha pelas “Diretas Já”, que começou timidamente, transformou-se no marco do processo de redemocratização política do país. Multidões tomaram as ruas em comícios grandiosos, numa mobilização popular rara na história brasileira. Para Boris Fausto (1994:103):

A campanha das “diretas já” expressava ao mesmo tempo a vitalidade da manifestação popular e a dificuldade dos partidos em exprimir reivindicações. A população punha todas as esperanças nas diretas: a expectativa de uma representação autêntica, mas também a resolução de muitos problemas (salário baixo, segurança, inflação) que apenas a eleição de um presidente da república não poderia solucionar.

Em face da situação socioeconômica e política do país e o fracasso no congresso das “Diretas Já”, a Frente Liberal ³⁰ formada por dissidentes do PDS (Partido Democrático Brasileiro), buscou aproximar-se do PMDB (Partido do

³⁰ A Frente Liberal mais tarde deu origem ao PFL.

Movimento Democrático Brasileiro), que lançou a candidatura (nas eleições indiretas) de Tancredo Neves à presidência da República. Estabeleceu-se, portanto, uma aliança entre os dois grupos políticos e nasceu a chapa Tancredo-Sarney. No dia 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral se reuniu para escolher o novo presidente do Brasil. De um total de 480 votos, o PMDB e a Frente Liberal garantiram 275 votos, o que foi suficiente para eleger Tancredo Neves presidente (Boris Fausto, 1994).

Numa complicada manobra política os conservadores (inclusive participantes do regime militar) aliam-se a oposição e juntos encerram um capítulo da história do país. A redemocratização manteve a tradição política brasileira, instalou uma nova ordem política sem que fossem destronadas as elites da véspera. Assim, os setores políticos que ascenderam não impulsionaram e nem promoveram mudanças profundas da estrutura política do país.

Com a morte de Tancredo Neves, José Sarney assume a presidência da República. Proveniente do Maranhão, Sarney era fortemente ligado a redutos de políticos tradicionais nordestinos, confirmando o forte domínio das velhas oligarquias políticas. No campo econômico, implementou vários planos na tentativa de combater a inflação sem comprometer o crescimento econômico, foram eles: Plano Cruzado, em 1986; Plano Bresser, em 1987; Plano Verão, em 1989. Os planos não obtiveram sucesso e o descontrole econômico marcou o final do governo Sarney, com hiperinflação atingindo 933% em 1988 e espantosos 1764% em 1989 (Vicentino, 1997).

Num turbulento momento econômico, ocorre a sucessão presidencial, agora com eleições diretas. A esquerda surgiu como considerável potencial de vitória, mas o candidato que se dizia representar os "descamisados" e com amplo apoio da mídia televisiva, até então desconhecido no país, surpreende e se elege. Fernando Collor de Melo, contando com o apoio de considerável setores conservadores, foi eleito o primeiro presidente da República desde 1960. Collor, a encarnação da farsa política, conseguiu no segundo turno 42,75% dos votos, enquanto Lula conseguiu 37,86% (Vicentino, 1997).

O voto foi a grande conquista da sociedade civil na década de 80. Após anos de ditadura militar, o direito de votar retoma aos brasileiros, um eleitorado que representa uma sociedade de massas pobres e com baixo nível de organização eleitoral. A nova Carta Constitucional (1988) garante os direitos civis, bandeira de amplos segmentos sociais; nela assegurou-se a plena liberdade de expressão e participação. Neste contexto, o Estado democrático constitui-se como única organização capaz de realizar investimentos e reformas sociais em escala nacional. Em síntese, cabe ao Estado construir a nação consumindo a si próprio e mantendo a teia de privilégios consolidados.

A universidade foi protagonista desse processo de redemocratização. Segundo Ulhôa (1998:11): "O período de reconstrução democrática do país foi riquíssimo e o movimento da universidade teve tudo a ver com a organização social e sindical brasileira. A universidade pública e gratuita

assumiu a vanguarda política brasileira, manifestações marcaram a história da instituição, que reivindicava maior autonomia, ajustes salariais, eleições diretas para reitores, desautarquização e defesa do ensino público de qualidade e gratuito”.

Novos contornos se estabelecem na relação Estado e políticas públicas, “destacando-se a rediscussão dos padrões de intervenção estatal e do seu caráter autoritário e suas formas de gestão”(Dourado,2001:288). Nesse, contexto, são rearticuladas as lutas pela democratização das políticas públicas, bem como, a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis. No entanto, a precariedade dos mecanismos de participação e controle aliada a natureza e o caráter jurídico desta modalidade de ensino demarca novas modalidades de privatização. Dourado (2001:288) argumenta que:

Nesse período, um aspecto que merece especial destaque é a explicitação da subdivisão do setor privado em duas vertentes diferenciadas: de um lado, os setores educacionais, tidos como não lucrativos, e, do outro, os que se apresentam como empresas, setores educacionais lucrativos. Essa segmentação oferece nova conformação à luta clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada.

Para Catani e Oliveira (2000) as universidades públicas federais, no período, passaram a fortemente criticadas pelo governo, especialmente, quanto a eficácia na gestão de recursos públicos, a pouca expansão das vagas nos cursos de graduação e a falta de flexibilidade curricular. Em síntese, o governo entendia que a universidade não estava atendendo às necessidades do mercado. Também era

articulado pelo governo a possibilidade de captação de recursos alternativos pela universidade.

No âmbito das universidades públicas e gratuitas, o embate se deu, principalmente, entre parte dos docentes, via ANDES, e o projeto do governo que propunha mudanças na universidade no sentido do veio a ser depois o GERES (Grupo de Executivos para a Reformulação da Educação Superior). Para Feres (Cadernos ANDES, 2001) a idéia de privatização estava inserida na idéia de transformar as universidades em fundações, desta forma, o governo destinaria menos recursos as universidades, que passariam a procurar outras formas de alocação de recursos financeiros.

O caminho da privatização estava aberto, conforme Germano (1993) pavimentado pelos militares e sua vinculação direta com os interesses do capital. Em continuidade aos governos militares, nos anos 80, a transição política e conseqüente redemocratização, não foram capazes de alterar este traço marcante da educação superior pública. Os governantes civis que assumiram o país, propunham à sociedade mudanças para as universidades públicas federais como expediente de enfrentamento da crise vivenciada em seu interior. O Projeto GERES foi a materialização por parte do governo da transformação da concepção de universidade e sua organização. Com isso o governo demonstrava sua feição conservadora, ao continuar as políticas privatizantes dos governos militares. Para Brito (1999:34):

O Geres provocou enorme controvérsia no âmbito das universidades tanto pelo conceito de universidade que privilegiou os centros de excelência, em detrimento das universidades de ensino, como também por outros pontos específicos. Diferenças salariais entre professores, centralização no Executivo de planos plurianuais, aprovação de estatutos do servidor pelo Executivo, são alguns pontos de divergência da comunidade universitária com relação ao Geres.

A Constituição Federal de 1988, foi um momento de suma importância no tocante a questão do público e do privado no campo educacional³¹. No texto da Constituição, as primeiras referências ao público e ao privado podem ser identificadas na definição dos princípios do ensino.

Segundo o texto, fica estabelecido, na forma da lei, o direito à "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber"(art.206,II). Noutras palavras, colocam-se as possibilidades de convivência entre o público e o privado, onde cabe mencionar ainda o princípio que estabelece o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"(art.206,III), e ainda "a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais"(art.206,IV), sendo que este último princípio foi incluído na Constituição por força das pressões de grupos organizados da Sociedade Civil, e em defesa da educação pública e gratuita.

³¹ Acerca do processo de elaboração da LDB, Brito explicita (1999:35): "A Constituição de 88 foi procedida de intensa mobilização e organização da sociedade. Na área educacional, as reivindicações são controversas: em defesa da escola pública por parte dos educadores, em defesa da escola privada e das variantes confessionais, comunitárias e filantrópicas, por parte de setores da Igreja Católica e segmentos das universidades comunitárias; em defesa da liberdade de iniciativa, por parte dos empresários do ensino". No processo de tramitação da Lei no Congresso Federal expressou-se a ambivalência de forças da sociedade política e sociedade civil. De um lado INEP/MEC e, do outro, a sociedade civil através do Plano Nacional de Educação.

A presença do princípio da gratuidade, no texto da Constituição, assegura oficialmente a defesa da educação pública, todavia ele é um princípio geral que coexiste com outras disposições que comprometem a destinação dos recursos públicos. Conforme percebemos no artigo 213: "os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas". Para os publicistas e sua interpretação do texto, tal dispositivo abre espaço para a drenagem de recursos públicos para o setor privado, pois todas as escolas (ou instituições de ensino) que comprovarem "finalidade não lucrativa", aplicarem "seus excedentes financeiros em educação" e assegurarem "a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, confessional ou filantrópica, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades"(art. 213, I e II) são aptas para o recebimento de recursos públicos, pois lhes são garantidos em lei, são concessões previstas na Constituição Federal.

Ainda temos no artigo 213, nos parágrafos 1º e 2º respectivamente que:

poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recurso quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência de educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade" e "as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

Para Vieira (2000), estas aberturas (concessões de bolsas) previstas na Constituição são mecanismos que visam assegurar o financiamento público de tais atividades, mas segundo a autora o espaço para o setor privado é amplo pois as condições para o seu funcionamento segundo o artigo 219 (I e II) são: “cumprimento das normas gerais da educação nacional e “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Ainda, segundo Vieira (2000) em tempos de privatização procedem as preocupações em torno de abusos que possam vir a acontecer devido a maleabilidade da lei, no sentido das possibilidades dos recursos públicos serem irrestritamente dirigidos às instituições educacionais privadas. A gratuidade do ensino público em todos os níveis está definida claramente na Constituição Federal, cabendo ao Estado o dever de ofertá-la. Todavia, a lei não garante a exclusividade de recursos públicos para o ensino público.

Segundo o próprio Paulo Renato Teixeira, enquanto Reitor da UNICAMP, “a autonomia sem clareza sobre os recursos significa apenas a desobrigação do governo. E se estamos chamando a atenção para a obrigação da universidade em relação à sociedade, temos também que chamar a atenção do governo para a sua relação à universidade”(apud Amaral, 1999:60). Lamentavelmente, enquanto Ministro da Educação no governo FHC, Paulo Renato Teixeira esqueceu da obrigação do governo com relação a universidade

pública e gratuita, algo que se tornou freqüente entre professores que assumiram cargos públicos.

Para Amaral (1999) o Brasil está entre os países que menos aplicam recursos públicos por habitante, ao ano, em educação. São aplicados no Brasil US\$ 219,3 por habitante ano, enquanto nos Estados Unidos se investe US\$ 1,356,60 por habitante ano, em educação. Segundo o Anuário da UNESCO de 1997, o Zimbábwe investe mais em educação que o Brasil. O Zimbábwe, com um Produto Nacional Bruto de US\$ 6,5 bilhões, aplica 8,4% do PNB em educação, ocupando um dos primeiros lugares; já o Brasil está entre os países que menos recursos públicos investem em educação (Amaral, 1999).

Neste sentido, a questão do financiamento em educação no Brasil é sempre política, de eleger como prioridade real por parte do governo o investimento em educação. Segundo Amaral (1999) o Brasil possui condições reais de ampliar seu investimento em educação, possui riqueza nacional suficiente para empreender tal investimento. O grande desafio para o Brasil é, portanto, aumentar os recursos investidos em educação pública, gratuita e de qualidade.

Neste capítulo, procedeu-se o resgate, considerando-se os limites que se interpõem ao trabalho, da constituição da Universidade no Brasil, enfocando-se como eixo analítico o embate entre as esferas pública e privada e seus desdobramentos efetivos em cada momento histórico específico e suas

determinações estruturais. Em razão dos objetivos deste trabalho, a análise da dinâmica de reestruturação da educação superior na década de 90, destacando-se o processo de privatização da universidade pública e gratuita, será empreendido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

NOVA ORDEM MUNDIAL, REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes de analisarmos as principais políticas envolvendo as relações entre o Estado e a educação superior brasileira na década de 90, enfocando o caráter privatizante destas políticas para a universidade pública e gratuita, buscaremos situar neste capítulo o papel da educação na nova ordem mundial.

Para Afonso (2001) a reforma do Estado e os novos objetivos educacionais fazem parte de uma amplitude muito maior, referindo-se a emergência de um conjunto de processos e interconexões regionais e globais em curso e que gera restrições crescentes à cidadania democrática. Todavia, se de um lado os novos processos econômicos, políticos e culturais trazem consigo perdas em relação aos direitos sociais, por outro lado, deixa em aberto as possibilidades para uma nova geração de políticas e direitos que possam viabilizar a cidadania. Essas possibilidades começam a ser equacionadas a partir dos debates em torno de

desenvolvimentos possíveis e de “todas as experiências sociais e políticas que surjam como alternativas credíveis nesta fase de transição” (Afonso,2001:23).

Neste contexto socioeconômico e político mundial, as relações que se vêm estabelecendo entre o mundo da produção, da tecnologia e da educação, face as profundas mudanças do modo de produção capitalista, tem atribuído à educação uma clara ênfase na formação técnica para o trabalho, mais especificamente para a *empregabilidade* ³².

A mudança de paradigma econômico, a partir da década de 80, promoveu uma ressignificação da função da educação em todos os seus níveis e modalidades no mundo. Por conseguinte, sucessivas mudanças ocorreram na educação brasileira, do ensino básico ao superior uma ampla reforma começou a ser empreendida no país na década de 90, alavancada pelas mudanças na esfera econômica e política dos governos de Fernando Collor de Melo (1990-92) a Fernando Henrique Cardoso (1994-98).

³² Segundo Antunes (1997) com os novos processos produtivos, os novos mercados de trabalho e o enfraquecimento do poder sindical, a classe-que-vive-do-trabalho se defronta com a redução do emprego regular em favor do trabalho parcial, temporário ou subcontratado. A empregabilidade é um termo utilizado para designar o horizonte dos trabalhadores na atualidade, ou seja, no momento atual do capitalismo globalizado o trabalhador deve ter a potencialidade de manter-se empregado temporariamente, deve estar preparado para enfrentar os desafios do novo mercado de trabalho.

Novas diretrizes foram apontadas para as políticas educacionais e novos objetivos tornaram-se as metas do sistema educativo. Paiva (1994), acerca do discurso oficial, argumenta que a reestruturação produtiva exigida pelo mercado internacional aos países com economia de mercado forçou os mesmos a reverem as diretrizes, os objetivos e os investimentos para a educação, fator este, que se tornou fundamental para o sucesso econômico.

Os países capitalistas desenvolvidos atentos as novas exigências do mercado internacional e preocupados com o eficiência econômica de suas empresas saíram na vanguarda das reformas econômica, política e das políticas educacionais. Na Europa ocorreram as primeiras mudanças profundas da economia através da implementação da doutrina política neoliberal, baseado, principalmente, em uma rígida disciplina orçamentária e reformas fiscais. Contudo, é importante salientar que os Estados nacionais desempenham um papel importante na fase atual de transnacionalização do capitalismo. Como coloca Afonso (2001:20) o neoliberalismo e sua apologia a globalização tem atribuído "aos Estados nacionais um papel de 'vítimas' deste processo", o que não expressa a realidade das ações estatais, visto que " o Estado nacional pode vir a reagir internamente contra a globalização, resumindo-se como representante do bem-comum". (Grifo do autor)

No campo educacional, o governo brasileiro justifica que as reformas ocorreram para viabilizar um novo impulso econômico devido a concorrência no mercado internacional globalizado ter se intensificado, o que

passou a exigir maior eficiência produtiva para atuar no mercado e redefiniu as políticas educacionais, conseqüentemente, os objetivos e práticas para o sistema educativo.

Segundo Gentili (1998) as concepções neoliberais, que se tornaram hegemônicas, definem a reforma do Estado e articulam a ressignificação da educação, buscando estabelecer uma nova cultura, com práticas privatistas e anti-democráticas. A reforma cultural é o exercício da violência simbólica, um processo de transmissão da cultura hegemônica, com inculcação de conhecimentos, valores e visões de mundo que dissimulam os interesses das classes dominantes (Afonso,2001).

2.1- As mudanças no mundo do trabalho e a nova ordem mundial

Neste tópico vamos analisar as mudanças no mundo do trabalho e a formação da nova ordem mundial, ocorridas a partir da crise do fordismo e estabelecimento de um novo paradigma econômico mediante o ressurgimento das concepções liberais. Enfocaremos também as conseqüências anti-democráticas do modelo social neoliberal, demonstrando como a nova forma de acumulação capitalista justifica e agrava as desigualdades sociais.

Nas últimas décadas acentuou-se o desenvolvimento econômico desigual entre os países do mundo. Lipietz (1988) explicita que ocorreu uma configuração mundial com regimes de acumulação semelhantes entre os países, porém com ritmos de crescimento econômico e inserção no mercado bem diferentes, resultando numa nova ordem mundial que de bipolar passou a ser multipolar.

O alicerce do mundo bipolar, que se consolidou a partir do final da Segunda Guerra Mundial (1939-45), era a divisão geopolítica entre o mundo capitalista e o mundo socialista, expressos, respectivamente, pelas supremacias do Estados Unidos da América e da URSS. Esses países eram quase que exclusivamente as potências industriais, comerciais e financeiras do mundo, com grandes áreas de influências no período.

O PNB dos EUA, por exemplo, chegou a ser no final da década de 50 superior a soma do PNB do Japão com todos os outros países capitalistas; já o PNB da URSS constituía-se no segundo do mundo, também superior ao conjunto da produção de todos os outros países de economia planificada.³³

Ambos eram, sem sombra de dúvidas, detentores de uma enorme supremacia econômica, aliada ao poderio político e bélico, o que desencadeou a Guerra Fria (1946-1989), expressão máxima da ordem bipolar (*socialismo versus*

³³ Ver Giddens (2000), Harvey (1994).

capitalismo) e do antagonismo inquebrantável entre os dois blocos de poder mundial.

As políticas econômicas adotadas por estas duas superpotências, a longo prazo, resultou num desenvolvimento desigual e muitas vezes prejudicial às suas próprias economias, visto que ambas não mediram esforços nem recursos financeiros para manterem suas áreas de influência. A corrida armamentista, perseguida por ambas, também consumiu quantias vultosas de investimento, enquanto países como Japão, Alemanha Ocidental, França, Coréia do Sul, entre outros investiam em políticas públicas e infra-estrutura, principalmente em educação, ciência e tecnologia.

Japão e Alemanha desmilitarizados devido aos acordos do pós-guerra e auxiliados pelos Planos Marshall e Colombo ³⁴ investem maciçamente em educação, novas tecnologias e ciência. Como resultado temos que na década de 70, tanto o Japão, França como a Alemanha Ocidental atingiram taxas de crescimento superiores as dos Estados Unidos da América. O fordismo, modelo de regulamentação econômica que prevaleceu depois da Segunda

³⁴ Os Planos Marshall e Colombo foram implementados pelo Estados Unidos em 1947, neste período maciços investimentos foram fornecidos tanto para a Europa como para o Japão na tentativa de reconstrução econômica e social dos países arrasados com a Segunda Guerra (1939-1945). Questões ideológicas também influenciaram essa iniciativa norte-americana que pretendia conter o avanço da ideologia socialista, bem como, o poder de influência soviético. Em represália a URSS cria em 1949 o Comecorn, um plano de apoio econômico e político aos países socialistas.

Guerra, passou, a partir da década de 60, a demonstrar fragilidade e ineficiência, principalmente, frente a economia japonesa e o toyotismo.³⁵

O fordismo já apresentava sérios problemas em meados dos anos 60, pois neste período tanto a Europa como o Japão haviam completado sua recuperação e ambos começaram a buscar mercados de exportação para seus excedentes de produção. Também neste período ocorrem as políticas de incrementação de exportações nos países de Terceiro Mundo, em especial na América Latina e no Sudeste Asiático. Conforme Lipietz (1988) ocorre a implementação do "fordismo periférico". Nessa fase, o capitalismo já havia ingressado numa fase de desenvolvimento baseada numa dinâmica produtiva com sofisticada tecnologia e que exigia maiores investimentos e pesquisas.

A partir destes fatores ocorre a intensificação da competição internacional, um desafio a hegemonia norte-americana e ao fordismo. Os crescentes déficit comerciais e orçamentários dos EUA e conseqüente elevação da inflação, agravada pela crise mundial de petróleo de 1973, lança o mundo capitalista numa enorme recessão com dimensões globais, abalando fortemente

³⁵ Não é propósito deste texto expor detalhadamente a experiência do toyotismo (ou *ohnismo*), para tanto ver Antunes (1997). Porém, o toyotismo é uma resposta à crise do fordismo, que teve sua aplicabilidade primeira no Japão. Acerca do toyotismo, por ser pertinente a nossa discussão gostaríamos de esclarecer que a idéia de um trabalhador polivalente, ao invés de um trabalhador desqualificado, tem suas bases neste modelo produtivo japonês, foram eles os primeiros a terem de lidar com altas tecnologias, ou seja, lidarem simultaneamente com várias máquinas.

todos os países com economia de mercado e de forma mais rigorosa os menos desenvolvidos.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tomou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimento de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediram muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumos invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor "monopolista") (Harvey, 1994:133).

O Estado para manter sua legitimidade aumentava sob pressões os programas de assistência social, pois a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. Com isso a onda inflacionária foi inevitável, o que afundou a expansão do pós-guerra. Mais uma crise assola o capitalismo, mas desta vez os fatores e as saídas são outros, significativamente, diferentes dos fatores e saídas da crise dos anos 30.³⁶

Temos agora uma "crise de rentabilidade", caracterizada pela desaceleração dos ganhos de produtividade associado a desaceleração do

³⁶ Em 1930 ocorreu uma crise de superprodução, como os EUA não havia se envolvido diretamente nos frentes de guerra que ocorria na Europa no período de 1914 a 1918, o mesmo saiu fortalecido economicamente e as empresas e o Estado norte-americano lucraram bastante. Impulsionados pela política liberal e sob a crença do mercado como regulador da economia, as empresas produziram mais do que a população poderia consumir quebrando assim o ciclo da mercadoria. Nesse período a população norte-americana vivia sob a política de baixos salários e o país possuía grandes desigualdades sociais, quanto a Europa estava arrasada pela guerra, sem compradores o preço da mercadoria cai e é nesse contexto que em 1929 a Bolsa de Nova York quebra instaurando um período de crise que teve como saída o New Deal (1933-1937), essa política de reestruturação econômica era baseada nas teorias de Keynes, no qual o liberalismo de Adam Smith cede lugar ao planejamento econômico com forte intervenção do Estado.

emprego, portanto, aumentando os gastos do Estado Benfeitor. O resultado disso é uma estagnação associada a inflação. Toda essa problemática é inerente ao modo de produção capitalista, que de ciclos em ciclos, se vê envolto em crises de acumulação do capital, o que requer ajustes econômicos e políticos na busca da intensificação da extração do processo de *mais-valia* e conseqüente maximização do lucro.

Em conseqüência, as décadas de 70 e 80 tomaram-se um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. No plano econômico e da produção ocorre a flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Segundo Harvey (1994) as novas características da acumulação flexível são: novos setores de produção, novas maneiras de fornecimentos financeiros, novos mercados, acrescido por altas taxas de inovações tecnológica, comercial e organizacional. O mundo do trabalho se reconfigura, agora sobre uma nova base: a acumulação flexível.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a "gestão participativa", a busca da "qualidade total", são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do terceiro

Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado (Antunes, 1997:16).

É importante ressaltar que a radical reestruturação sofrida pelo mercado de trabalho, devido a volatilidade do mercado, aumento da competição, estreitamento das margens de lucro, favorecem as empresas que têm tirado proveito do enfraquecimento do poder sindical ³⁷ e da enorme mão-de-obra excedente, impondo regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. A redução do emprego regular também se manifesta crescente, sendo substituída pelo trabalho temporário, de tempo parcial ou subcontratado. Para Antunes (1997:16):

Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo desenvolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias.

No plano político ressurgem as idéias liberais conservadoras, sob orientação ideológica da Sociedade Mont Pélerin, que começaram a tomar vitalidade e a serem implantadas no campo econômico e político dos países capitalistas desenvolvidos, com Margareth Thatcher (1979) na Inglaterra, Ronald

³⁷ Segundo Clímaco (1999:88) "o agravamento da situação econômica, especialmente na forma de aumento do desemprego dos anos 90, não funcionou como estímulo à participação dos trabalhadores". Antunes (1997) ainda alerta que a taxa de sindicalização caiu em todos os países, um fato marcante dos anos 80 e 90.

Reagan (1980) nos Estados Unidos e Helmut Kohl (1982) na Alemanha Ocidental.

A desarticulação econômica e política da Social Democracia, ou seja, a idéia de que o Estado é quem deve organizar, gerenciar a economia e as demais instituições sociais é substituída pela idéia da não intervenção do Estado na economia, o retorno ao Estado mínimo, colocando o mercado como o regulador da economia e do convívio social. "A consolidação do neoliberalismo é fruto de sua aparente possibilidade de contornar, de forma ideal, a crise atual do capitalismo, apresentando como principais trunfos a queda da inflação e o aumento gradativo das taxas de lucro" (Melo, 1996:18).

A doutrina política e econômica neoliberal tem em seu programa o desmantelamento do Estado de Bem-estar social, a redução ao mínimo possível da presença do Estado na economia, a reestruturação produtiva, e, conseqüentemente, um processo de privatizações e exclusão social.

Temos então, uma retomada pela Escola de Chicago das teses clássicas de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Muito embora o neoliberalismo tenha surgido como uma reação teórica e localizada ao Estado Intervencionista e de Bem-estar social, ele se consolida como

um fenômeno de alcance mundial, devido ao processo crescente de interdependência de todos os países.

O processo de globalização da economia e a internacionalização do capital, através de empresas multinacionais ou transnacionais, constituem a significativa diferença entre o liberalismo clássico do início do século XIX até os primeiros anos do século XX e a versão moderna da tese do mercado como regulador da economia e do convívio social, que submete os Estados Nacionais à sua lógica, visto que o poder econômico de algumas empresas no globo ultrapassa soma dos PNB de vários países juntos.

Certamente, a globalização significa, em última instância, uma nova ordem mundial com acumulação e regulamentação do capital, que agora se constitui como sistema mundial, apresentando uma capacidade de ação cada vez mais independente em relação aos Estados Nacionais.

Para as matrizes, são enviadas grande soma de rendimentos, que por sua vez, possuem grande influência na balança de pagamentos de determinados Estados Nacionais. Justamente na fase atual de concorrência acirrada, as empresas multinacionais recorrem ao poder do Estado Nacional em cuja jurisdição situam-se suas sedes, visando enfrentar os concorrentes e a influir nas decisões dos Estados Nacionais onde operam. Para tanto, o governo norte-americano intervém, até ostensivamente em favor dos interesses das empresas

multinacionais de seu país, seja para assegurar-lhes supostos direitos, ou para conseguir contratos vantajosos. Essas empresas multinacionais, por sua vez, atuam como órgão de hegemonia dos Estados Unidos no atual sistema de relações internacionais. Como expressa Giddens (1991:75):

As firmas de negócios, especialmente as corporações multinacionais, podem controlar imenso poder econômico, e ter a capacidade de influenciar sistemas políticos em seus países-base e em outros lugares. As maiores companhias multinacionais da atualidade têm orçamentos maiores do que os de todas as nações com poucas exceções.

Com tamanho poder em mãos, o capital financeiro e os grandes conglomerados empresariais internacionais que fazem a ciranda econômica mundial girar, deixam em situação muito delicada os países periféricos, referindo-se aos países latino-americanos temos México, Argentina, Brasil, Peru, Bolívia, Chile, que passam a seguir sob forte pressão a política de ajustes do FMI, Banco Mundial e do "Consenso de Washington", realizado em 1989.

Esses organismos multilaterais exigem abertura, cada vez maior, do mercado interno, a desestruturação do Estado nacional, amplo programa de privatização das empresas estatais estratégicas e mais lucrativas, desemprego maciço, rebaixamento dos níveis de vida dos trabalhadores e das grandes massas, aplastamento da classe média e a cessão total dos recursos estratégicos não-renováveis, que poderiam ser usados para o seu próprio desenvolvimento (Melo, 1996:18).

Fica, portanto, evidente que a nova fase de acumulação capitalista não consegue equacionar os grandes problemas acumulados durante longo tempo, pelo contrário, o abismo entre ricos e pobres produzido pelo capitalismo torna-se

cada vez mais profundo, tendo em vista que o novo patamar de acumulação capitalista é extremamente concentrador, estabelecendo diferenças grandiosas entre os países ricos e pobres, circunscrevendo um mundo marcado por extremos.

A lógica de acumulação da riqueza delinea-se na relação Norte/Sul, de caráter extremamente desigual e desumano, essa lógica submete os países periféricos, como os da América Latina, a uma série de condicionalidades financeiras e comerciais mediante mecanismos de transferências, como pagamento de dívidas externas, *royalties*, termos de acordos comerciais, dentre outros. Vejamos uma síntese dessa lógica.³⁸

Os programas ditados pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial já ajudaram a dobrar a brecha entre os países ricos e pobres desde 1960. As transferências de recursos dos países pobres para os ricos chegaram a mais de US\$ 400 bilhões entre 1982 e 1990, o equivalente, em valores atuais, a mais ou menos seis Planos Marshall "fornecidos pelo sul ao norte (Chomsky apud Frigotto, 1999:87).

Dados do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) também registram que 1 bilhão de pessoas vive na pobreza e miséria absolutas, bem como o número de analfabetos aproxima-se de 1 bilhão, sendo que a grande maioria em países pobres. Segundo a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) existem, hoje, mais de 35 milhões de desempregados somente nos países desenvolvidos, e ainda, dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) advertem que mais de 1 bilhão de pessoas

³⁸ Acerca da relação Norte/Sul ver Castells (1999).

baterá às portas do mercado em busca de trabalho no ano 2000 e encontrará um mercado de trabalho com taxas elevadas de desemprego.³⁹

Indubitavelmente, um dos graves problemas advindo da “Terceira Revolução Industrial”, da globalização da economia e da reestruturação produtiva é o desemprego estrutural. Em decorrência da utilização das altas tecnologias produtivas (informatização através da microeletrônica, robótica, automação, etc.), bem como a reformulação e otimização produtiva, temos o remanejamento e demissão de milhares de trabalhadores, o desaparecimento de postos de serviços, e o enxugamento estatal, características da nova ordem econômica, política e social mundial.

O desemprego estrutural surge como principal resultado da implementação do novo paradigma tecnológico e de organização do trabalho nestas últimas décadas do século XX, uma das novidades da sociedade global. “Novidade enquanto realização das previsões mais pessimistas, feitas já nas primeiras décadas deste século. É parte deste novo “modo de regulação” capitalista” (Druck, 1999:32). O desemprego estrutural, gerado pelo novo modo de acumulação capitalista, já se constitui na grande interrogação sobre o futuro do trabalho.

³⁹ Melo (1996).

Segundo Kraychete (2000) as taxas de desemprego no Brasil na década de 90 são o dobro das verificadas no final da década de 80. Em 1999, por exemplo, as taxas de desemprego nas regiões metropolitanas correspondem a 20% da População Economicamente Ativa (PEA). Considerando-se que o Brasil apresenta um crescimento demográfico de 1,4% ao ano e que o PEA cresce à taxa de 2,7%, o país precisaria criar, por ano, 1,5 milhão de novos empregos, isto para absorver somente a nova população que ingressa no mercado de trabalho a cada ano.

Kraychete (2000:20) acerca da realidade da classe trabalhadora no Brasil, assinala que tem ocorrido “ um crescimento das ocupações denominadas informais, como um resultado do aumento do desemprego, do processo de desassalariamento, do crescimento dos trabalhadores sem registro e das ocupações por conta própria”. Estes fatos, somados ao aumento do tempo médio em que o trabalhador permanece desempregado, empurram parcelas cada vez maiores da população para formas alternativas de ocupações, colocando novos problemas a um mercado de trabalho historicamente desigual e excludente.

Para Frigotto (1998:149) “(...) o fantástico progresso técnico vem demarcado pela lógica da exclusão; (...) os custos humanos são cada vez mais amplos, evidenciados pelo desemprego estrutural que aumenta, atingindo sobretudo jovens e velhos, o emprego precário e a produção, mesmo no primeiro mundo, de cidadãos de segunda classe”.

As ilhas de riqueza e ostentação produzidas pelo capitalismo são o contraponto do desemprego, da fome, da miséria, das doenças endêmicas, da mortalidade infantil, do trabalho escravo e infantil. Na América Latina, por exemplo, existem 10 milhões de crianças vivendo na rua, outros números revelam que 5 milhões de crianças e jovens trabalham em condições precárias e desumanas, pequenas vítimas de todo tipo de exploração⁴⁰. Futuros entregues às leis de mercado, entregues à sua própria competência individual, falácia poderosa que justifica as desigualdades sociais, ocultando a verdadeira face da relação capital/trabalho.

A nova ordem mundial demonstra que as mudanças no mundo do trabalho, na produtividade e acumulação do capital se fundamentam numa lógica desigual e desumana entre capital/trabalho, desencadeando o aumento da exclusão social, o acirramento das desigualdades sociais, resultado da relação injusta entre a produção e distribuição dos bens produzidos, um verdadeiro "antropofagismo pós-moderno"⁴¹. E a educação como fica neste contexto ?

⁴⁰ Frigotto (1999).

⁴¹ Ver Apple (1989).

2.2 - Educação e a concepção neoliberal

As transformações no mundo contemporâneo redimensionam o papel social da educação e das instituições educativas. A doutrina neoliberal, neste contexto, apresenta uma ampla reforma para o sistema educativo (todos os níveis e modalidades), adequando a educação à lógica da produção, da nova gestão da força de trabalho, do mercado. A educação ressurgiu, sob as categorias da qualidade total, da competitividade, do conhecimento, da policognição, numa sociedade globalizada.

O movimento começou nos Estados Unidos, em 1981, onde a *National Commission for Excellence in Education* no governo Reagan lança um relatório intitulado "Uma nação em perigo". Começava aí uma cruzada pela melhoria da educação nos Estados Unidos. Para Gentili (2001) a crise do regime de acumulação fordista e o mercado mais competitivo e diferenciado transformou a qualidade numa nova estratégia de adaptabilidade ao mercado, ou seja, qualidade constitui-se numa nova estratégia competitiva.

A estratégia utilizada pela doutrina neoliberal para implementação da reforma do Estado, por conseguinte da educação, consistiu em criar e propagar a crença de que a crise do capitalismo era passageira e passível de ser contornada com ajustes estruturais dentro do próprio capitalismo, crença

essa que tomou vigor com o “colapso do socialismo real”⁴², tendo como expressão exacerbada a tese do *fim da história* de Fukuyama (1992). Indubitavelmente, a partir da crise do fordismo as concepções neoliberais tornaram-se idéias dominantes com aplicabilidade na maioria dos países com economia de mercado.

Para Marx (1980:56): “As idéias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais concebidas como idéias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as idéias de seu domínio”. Assim, a livre concorrência retorna fortemente ao capitalismo, dentro de uma nova forma de sociabilidade do capital.

Para compreendermos criticamente a função social da educação no capitalismo globalizado, devemos compreender a gênese e o conteúdo das idéias neoliberais, dessa forma evidenciando suas estratégias político-práticas no campo social e educacional. Desta forma, podemos ter uma dimensão clara das da reforma do Estado e cultural empreendida pelo neoliberalismo e suas

⁴² O “colapso do socialismo real” é um termo utilizado para expressar dois fatos históricos marcantes da história mundial na década de 80, sendo eles: a fragmentação da URSS e a queda do muro de Berlim, ícone do socialismo mundo.

conseqüências para as políticas sociais, portanto, para os direitos sociais, para a cidadania ⁴³.

Pode-se dizer que o neoliberalismo é a versão contemporânea do liberalismo, a continuidade de idéias em uma materialidade histórica diferenciada ⁴⁴. Num momento de profundas transformações históricas, com ampla reorganização política, econômica, social e ideológica, a doutrina neoliberal apresenta suas propostas para a organização da sociedade, estas em função do mercado e dos interesses privados (empresariais).

Para Apple (2001) estamos diante da ascensão da direita, a Nova Direita e de seu projeto, agora, muito mais ativo. Em linhas gerais, estamos diante do conservadorismo que interpreta sua agenda e propõe uma política de modificação para o campo social e educacional. Este bloco de poder, formado por empresários e intelectuais conservadores têm como objetivo aumentar a competitividade e o lucro, não interessando políticas sociais democráticas. Acerca do neoliberalismo, Gentili (1998:102) observa:

⁴³ Para Afonso (2000:22) a cidadania é entendida sob muitas dimensões, e uma destas dimensões é entendê-la "como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas". Cidadania como processos de construção e ampliação de direitos.

⁴⁴ Para Dourado (2001) o neoliberalismo visto como uma retomada do conservadorismo político, não se constitui efetivamente num corpo teórico próprio, original e coerente. "Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas, e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, 'reinventando' o liberalismo mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte da darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do Século XX" (Draibe apud Dourado, 2001:190).

O neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica da continuidade e ruptura que caracteriza as formas de dominação nas sociedades capitalistas.

Sob este enfoque, tentaremos abordar alguns aspectos que nos permitam identificar a concepção de homem, sociedade e educação para o projeto neoliberal. Como no liberalismo, a concepção de sociedade neoliberal baseia-se na idéia de igualdade. Mas, de que igualdade estamos falando? Os indivíduos são vistos como iguais diante da lei, do Estado, no mercado, etc. O mercado, nesta perspectiva, é o eixo das relações sociais, portanto, constitui-se no motor da organização social. A igualdade, na perspectiva neoliberal, expressa a idéia de igualdade de oportunidades, ou seja, pressupõem que todos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades na sociedade. Temos, portanto uma falsa idéia de que o êxito social é possível para todos os indivíduos, independente de sua situação social de origem. Assim, se todos são considerados iguais, recai sobre o indivíduo as responsabilidades de ascender ou não ascender socialmente.

A idéia de equivalência entre o que compra a força de trabalho e o que vende a força de trabalho, que para Marx (1980) é característica do capitalismo, também corrobora a idéia de igualdade social. Esta idéia de equivalência é o fundamento para a estabilidade social, falseadora da realidade, do processo social de produção. O trabalho, nessa perspectiva, assume a forma de uma mercadoria, daí a possibilidade de permutá-lo com outra mercadoria - o

salário. Partindo dessas idéias de igualdade de possibilidades e de equivalência nas trocas no mercado é que o neoliberalismo argumenta a não intervenção do Estado na ordem social, pois os indivíduos por si só devem resolver no mercado os eventuais desequilíbrios das relações sociais capitalistas, segundo Arendt (1989) "a mercantilização dos indivíduos".

A estabilidade ou manutenção da ordem social promovida pelo mercado é expressão de seu próprio equilíbrio, aonde o Estado só deve intervir quando os fundamentos desta ordem social se encontram em ameaça. Na história do capitalismo um momento que expressa bem esse perigo à ordem social foi a crise de 1929, o desequilíbrio no mercado causado pela superprodução encontrou na intervenção do Estado, através do keynesianismo, a saída para o caos que se tornou a economia, bem como toda a sociedade. Assim, quando o mercado encontra-se ameaçado cabe ao Estado exercer sua função coercitiva e conservadora, na busca da preservação da própria natureza da sociedade, nesse caso as leis do mercado.

Contudo, o neoliberalismo rechaça a ação estatal permanente no campo econômico e social como ocorria no modelo de Estado de Bem-estar social, o que evidencia que a figura do Estado é fundamental na ordem capitalista, pois o mesmo assume a forma requerida e necessária para a conservação e manutenção do capitalismo. Conforme Germano (1993:19) a ação do Estado representa "sua forma de existência que é o regime político". Em

outras palavras, é através do regime político, ou mais precisamente do governo que a ação do Estado se realiza e produz a dinâmica social. O Estado, dessa forma, consiste no espaço de articulação das relações sociais, manifestando-se através do governo e suas orientações políticas (ideologias).

Indubitavelmente, uma idéia dominante nas concepções neoliberais é a de um Estado ausente, apenas gerenciador do convívio social. O que não implica que o Estado abra mão da dominação e direção política e intelectual (Gramsci,1977). Segundo Gentili (1998) o neoliberalismo cria novas formas de dominação e reproduz as já existentes, combinando dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura.

Como num jogo, o Estado assume um papel específico, mas as regras são estabelecidas no mercado, o qual aparentemente oferece a todos igualdade de oportunidades, garantindo assim a liberdade entre os sujeitos sociais. Todavia a igualdade de oportunidades e a liberdade que dela advém por si só não garante a nenhum indivíduo o sucesso social, cada um é que deve lutar para atingi-lo, portanto, o sucesso social vincula-se a competência, esforço e talento individual, sem se levar em consideração as desigualdades existentes. Como argumenta Bianchetti (1999:91): "As causas das desigualdades são atribuídas à sorte e não às condições estruturais da sociedade, que surgem do modo de produção capitalista".

A concepção neoliberal não reconhece a desigualdade derivada do modo de produção, da relação capital/trabalho, algo inerente ao modo de produção capitalista. Também não reconhece a contradição existente entre capital/trabalho no processo social de produção, a luta de classes e os interesses antagônicos entre capital/trabalho e a relação de exploração entre os dois. As relações sociais que se estabelecem entre o que vende sua força de trabalho e o que compra essa força de trabalho assumem a forma de igualdade, mascarando a exploração da força de trabalho pelo capital, a extração *da mais-valia*. A naturalização das desigualdades sociais sobre a forma de uma suposta igualdade de possibilidades para todos.

Em última instância, recorre-se a idéia de sorte para explicar as possíveis desigualdades que se evidenciam entre os sujeitos sociais no processo social de produção, como enfatiza Friedman (1980:30): "A sorte estabelece o tipo de família e o meio cultural em que nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental . A sorte fixa todos os demais recursos que possamos herdar de nossos pais ou algum benfeitor".

O homem é entendido em função de suas próprias capacidades naturalmente herdadas. Seu desenvolvimento, portanto, conta com suas potencialidades pessoais (talento, inteligência), sua racionalidade, vontades e quem sabe uma boa dose de sorte. Segundo Gentili (1998:20):

É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor.

As políticas públicas, nesse interim, restringem-se ao desenvolvimento do modelo social centrado no mercado, com estratégias, diretrizes e projetos específicos para cada área social. À educação os neoliberais dedicam uma atenção especial, primeiramente devido ao avanço tecnológico que influencia de forma direta na capacidade das empresas de concorrer e obter sucesso econômico no capitalismo globalizado, em segundo lugar, faz-se necessário criar um mercado consumidor, o *homo consumes*, cujo principal objetivo é consumir e para quem o mundo inteiro transforma-se em artigos de consumo (reforma cultural).

As concepções das políticas sociais do neoliberalismo difere bastante da concepção do Estado Benfeitor. Entendendo política social como estratégia utilizada pelo Estado, voltada para o desenvolvimento econômico e objetivando interferir nas correlações de forças existente num determinado momento histórico (Germano,1997). De certa maneira, ela é expressão da relação Estado e Economia, entre política econômica e política social. Assim, no Estado Benfeitor o governo trabalhava para a sociedade, viabilizando políticas públicas amplas que favoreciam em parte a sociedade.

Já no neoliberalismo, a idéia de igualdade de oportunidades no mercado para todos os indivíduos e conseqüente ausência do Estado promove uma estreita relação entre políticas sociais e necessidade de acumulação de capital, daí a pauta de ajustes quanto aos gastos públicos com saúde, previdência, educação, etc. Nessa ótica, delega-se à iniciativa privada serviços públicos que passam a ser administrados e controlados pelas leis de mercado. Essa privatização dos serviços públicos essenciais atinge diretamente os menos favorecidos economicamente, que vêem negados os direitos essenciais para o exercício da cidadania, no limite para sua sobrevivência.

Temos claro que no Estado Benfeitor as políticas públicas favoreciam a reprodução do capital, sustentando-se sobre as necessidades de diminuição do conflito social e aumento do consumo, contudo no modelo social atual é no mercado que os conflitos sociais são resolvidos, num jogo de forças desequilibradas, apesar da aparente idéia de igualdade de oportunidades, onde os detentores do poder econômico exercem uma maior exploração e controle das forças produtivas no processo de produção social. Como coloca Frigotto (1999,206):

O Estado do Bem-Estar Social como sistema de acumulação e regulação social concentrou riqueza, miséria e exclusão. Mas, no plano das lutas e contradições, também firmou direitos sociais para além dos políticos. São estes direitos sociais que o neoliberalismo procura zerar como forma de restaurar taxas de lucro do capital transnacional sob a égide do capital financeiro.

As políticas para educação, como parte das políticas públicas, reflete também as concepções neoliberais. Um aspecto marcante das políticas para educação proposto pelo neoliberalismo é ampliação da lógica de mercado nesta área, ou seja a educação é colocada como um bem econômico, assumindo a forma de mercadoria, sujeita às leis da oferta e da procura. "Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos "sociais", mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus proprietários" (Gentili,1998:20).

Por conseguinte, a educação como as demais áreas das políticas sociais não pode se concentrar nas mãos do Estado, mas deve ser controlada pelo mercado, onde os indivíduos tenham o direito de escolha do ensino que desejam. A educação centrada nas mãos do Estado limita as possibilidades de escolha dos indivíduos, além de criar obstáculos as "leis naturais" da sociedade. Nesse aspecto, fundamenta-se a crítica ferrenha ao ensino público e gratuito, por parte dos defensores do mercado, pois na concepção de Estado mínimo o financiamento do ensino público deve ser reduzido ao máximo (Friedman,1980).

Como saída o Estado ficaria responsável e se limitaria ao ensino básico geral, liberando os outros níveis de ensino para o setor privado. Essas instituições estariam sob forte controle do Estado que constantemente faria avaliações sobre a qualidade do ensino, no qual as instituições que

apresentassem índices de melhor qualidade e produtividade receberiam prêmios e incentivos, já as ineficientes sanções.

Incorporadas ao mercado, as instituições públicas devem competir com outras instituições públicas e privadas, onde sua manutenção e financiamento se daria via a qualidade do ensino que oferecem e não somente por fazer parte de uma estrutura estatal. Considerando que a educação privada abriga um aparato escolar muito melhor que o da escola pública, acreditamos que a competição colocada para estas instituições, sob o título de avaliação, favorecerá o aprofundamento da dinâmica de apartação (Vieira,2000).

Com relação ao ensino superior, as políticas educacionais seguem na ênfase a modernização, a competitividade, a produtividade, eficiência e qualidade total. As reformas para esse nível de ensino compreendem a alteração na forma de financiamento, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos mecanismos de avaliação e controle, reforma do currículo, prioridade para formação técnica e profissionalização do professorado.

Dourado e Oliveira (1999:11) argumentam que “todos esses aspectos sinalizam a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, qual seja, a adoção de uma “pedagogia da concorrência, da eficiência, dos resultados e da produtividade” vinculada à lógica de mercado, o que pode ser amplamente observado no processo de reconfiguração do ensino superior.”

O papel da educação superior e da universidade está sendo redefinido, especialmente no tocante à produção de conhecimento e formação dos recursos humanos, no qual, “a educação superior parece ser chamada a contribuir em duas tarefas que historicamente constituem as funções básicas da universidade: conhecimento e formação, ou melhor, produção de conhecimento e formação profissional” (Dourado e Oliveira, 1999:12).

Com a reestruturação produtiva e do trabalho colocou-se em destaque o conhecimento e a qualificação profissional (formação de recursos humanos), que tornaram-se fundamentais para a inserção de qualquer país ou empresa no mercado competitivo internacional. Desse modo, o capital intelectual passa a ser um importante bem econômico e o investimento na criação deste capital intelectual fator imprescindível para tornar uma economia ou empresa competitiva.

A internacionalização produtiva, de caráter altamente competitivo, requer elevada qualificação profissional e investimentos em ciência e tecnologia, uma lógica que segundo Dourado e Oliveira (1999:12) “interfere nas políticas de educação superior, particularmente, nos novos padrões de gestão, financiamento e na organização do trabalho acadêmico”.

Investir em ciência, tecnologia, qualificação profissional, são fundamentais para o novo modelo de desenvolvimento e acumulação capitalista.

A nova Direita tem clareza desta necessidade, mas nos perguntamos: com a reformulação do papel do Estado, centrado no enxugamento estatal (redução dos gastos públicos), como se dará este investimento? Quem o fará?

Pelo exposto até o momento, temos claro que é através da ampliação da lógica do mercado. Esta lógica mercantil é o marco principal de orientação das políticas educacionais. Com relação a educação superior, Leher (2002:1) argumenta que:

Os novos senhores do mundo – FMI, Banco Mundial e a OMC – atuam a serviço da economia hegemônica, impedindo o desenvolvimento autônomo na periferia do capitalismo. A maior parte das verbas públicas é destinada ao pagamento da dívida, por isso não há lugar para a educação pública no orçamento da União. Com essa política, o governo estimula a criação de instituições privadas de ensino que, livres do controle público e sem compromisso com a pesquisa, proliferam a uma velocidade jamais vista.

Como podemos perceber as políticas educacionais da nova Direita se encaminham para o "desmonte da inteligência", favorecendo a ampliação da educação privada, em detrimento da educação pública. A educação torna-se um negócio. A universidade torna-se um negócio, no qual Mazzillo (2001) argumenta que lucrar com o ensino equivale a prejuízo, um prejuízo socializado.

2.3- Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil na década de 90

A década de 90 inicia-se com a posse do novo presidente da República e a divulgação do plano de combate à desenfreada inflação legado do governo Sarney, denominado Plano Collor ⁴⁵. É a partir do Governo de Fernando Collor que se desenvolve um processo de abertura da economia ao mercado internacional, dá-se início a corte nos gastos públicos e no aumento generalizado de impostos.

O corte nos gastos públicos começaram pela demissão de funcionários públicos do governo, pois o plano pretendia tomar o Estado mais "enxuto", e sob esta orientação foi também anunciado as privatizações, bem como, a diminuição dos impostos de importação, o que estimulava as importações e os produtos externos. Como nos diz Teixeira (1996:52) : "É no Governo de Fernando Collor que é lançado o programa de restauração produtiva, segundo o qual as empresas deveriam procurar um processo de gestão pela qualidade e pela produtividade, único caminho capaz de torná-las mais competitivas para entrar no chamado mundo desenvolvido".

⁴⁵ Imediatamente adotado, o plano Collor reintroduziu o cruzeiro e instaurou o congelamento imediato dos preços, seguido de gradual liberalização e livre negociações de salários. Na tentativa de não permitir o deslocamento de recursos da poupança para o consumo promoveu o confisco, com prazo de 18 meses, de todas as contas correntes, poupanças e demais investimentos financeiros que excedessem 50 mil cruzeiros. A população assistiu tal feito com relativa passividade.

Em síntese, na pauta da agenda de Collor estão: (a) abertura do mercado interno; (b) privatizações, com redução do aparelho estatal e desmantelamento das instituições de proteção social; (c) reestruturação produtiva; (d) controle da inflação; (e) para educação uma ampla reforma centrada na qualidade total, eficiência, voltada para a lógica do mercado.

Na gestão de Collor (1990-92) temos, portanto, o início da implementação da reforma do Estado brasileiro nos moldes neoliberais. No campo educacional, temos um rejuvenescer da Teoria do Capital Humano, sob nova roupagem. A educação, neste processo, torna-se o expediente para ajustar os processos de formação da força de trabalho à nova materialidade do processo de trabalho. Educação para a competitividade, necessária e requerida pela lucratividade empresarial.

No Brasil, uma série de programas foram lançados no governo Collor, visando atingir estas “novas” metas educacionais, foram eles: Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (1990); Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira (1990); Programa de Competitividade Industrial (1991); Projeto de Reconstrução Nacional; Programa Setorial de Educação. Já no governo FHC, temos a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, e a transformação das ETFs em Cefets. Para Coggiolo (2001) estas reformas privatizantes de Collor com continuidade em FHC, transformaram a educação pública num apêndice do mercado.

Apesar do *impeachment* de Collor, as premissas básicas de seu programa não se alteram no governo Itamar Franco, que sob o véu do discurso da “modernidade” e da integração ao mercado mundial, intensificou a quebra das estruturas protecionistas promovendo as privatizações e demissões de servidores públicos, dando continuidade ao enxugamento do aparelho estatal.

Com Fernando Henrique Cardoso a reforma do Estado brasileiro continua a se efetuar. Como nos diz Dourado (2001:290): “A reforma do estado, implementada nos anos 90, sobretudo, na gestão Fernando Henrique Cardoso coaduna-se aos preceitos neoliberais, estruturada com base em novos processos de regulamentação e gestão centradas na defesa da minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas”.⁴⁶

Em seu discurso de posse, FHC destacou a importância de se atacarem as injustiças sociais e “varrer do mapa do Brasil a fome e a miséria”. Contudo, a reforma do Estado, sustentada sobre o discurso da ineficiência do setor público, promove a privatização do público no âmbito da gestão e administração dos recursos. Para Dourado (2001:290) novos processos de privatização se instalam no

⁴⁶ Com processos históricos bem diferenciados dos vividos pelos países centrais, os Estados latino-americanos assumem a agenda neoliberal, sob forte “influência” da relação de dependência existente entre estes países. Como coloca Bianchetti (1999) os países latino-americanos sempre adotaram o caráter de mudanças produzidas desde cima, às vezes com mobilização de massas, mas quase sempre sem revoluções político-sociais. A utilização do Estado para benefício dos setores privados concentradores de renda também compõem o perfil destes Estados, o que explica a política personalista exercida pela direita no país.

campo social , sob as “premissas que advogam a redução da intervenção estatal por meio do repasse de atribuições (e recursos) ao setor privado ou ao setor público não estatal”. As políticas educacionais, neste ínterim, seguem no curso da reestruturação econômica, política, jurídica e cultural da sociedade; seguem no curso da privatização do saber.

O processo de privatização, para Gentili (1994:20), consiste na grande operação estratégica do neoliberalismo em transferir “a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando-se assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”. (Grifo do autor) A lógica é a redução do público em favor do privado.

Num sentido amplo, privatizar significa delegar responsabilidades públicas estatais ao setor privado, com estratégias de descentralização do Estado e reforma cultural (reconceitualização do público, do privado, do Estado e da educação). As formas de privatização, empreendidas pelo governo, no campo educacional são variadas, com complexos contornos assumidos pela interpenetração entre as esferas pública e privada. Conforme Gentili (1998:75):

A privatização envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Para estes fins, no âmbito das políticas educacionais são empreendidas intensas atividades reformadoras, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso, foi elaborada e promulgada uma nova LDB e sancionados leis e decretos sobre os mais diversos aspectos. A nova LDB (Lei n. 9.394/96) é resultado de um complicado processo, de uma tortuosa caminhada até seus últimos passos no Congresso Nacional.

A LDB, com razão, suscitou muito debate e muitas frustrações. Para Severino (2000:61) :

A discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcada por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal.

No bojo de um movimento de transformações mais amplo do Estado e do sistema educativo, o papel da educação superior e das universidades são redefinidos, interferindo significativamente no padrão de gestão, no financiamento e na organização do trabalho acadêmico.

O detalhamento dos instrumentos legais que tratou (e vem tratando) dessa reforma na prática das instituições de Ensino Superior estão contidos na

LDB/96 ⁴⁷. A dinâmica de alteração no campo universitário baseia-se numa política de diversificação e diferenciação, que associa flexibilidade, competitividade e a avaliação, tendo como objetivo uma expansão acelerada do sistema.

Esse novo modelo de expansão do sistema de ensino superior caracteriza-se sobretudo pela diferenciação do perfil das IES (Instituições de Ensino Superior) e diversificação e flexibilização da oferta.

Quanto a diferenciação do perfil das IES, o Decreto presidencial nº 2.207/96 estabeleceu as seguintes distinções para o sistema de ensino superior: a) IES públicas; b) IES privadas sem fins lucrativos e c) IES privadas com fins lucrativos.

Com esta distinção e tipificação das IES, somente as IES privadas com fins lucrativos ficariam obrigadas a pagar uma série de encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, além dos impostos sobre o patrimônio. A tipificação das IES decretada pelo Estado em 1996, com isenção dos encargos para as IES públicas e privadas sem fins lucrativos, desencadeou uma série de protestos por parte das IES privadas com fins lucrativos.

⁴⁷ Para maior aprofundamento ver Catani e Oliveira (2000) e Brzezinski (2000).

A série de reações contrárias às medidas governamentais por parte das IES privadas com fins lucrativos fez o governo recuar e resultou na revogação do Decreto nº 2.306/97. Em substituição sancionou-se um novo decreto que estabelecia uma nova diferenciação para as IES. A partir deste decreto, as IES ficaram segmentadas da seguinte forma: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos Superiores ou Escolas superiores. As características definidas para estes tipos de instituições são:

- ◆ Universidades – caracterizam-se por oferecer ensino, pesquisa e extensão; têm autonomia didática; podem abrir e fechar cursos e vagas sem autorização (exceto em áreas médicas).
- ◆ Centros Universitários – caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão); podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento; podem, a exemplo das universidades, abrir e fechar cursos e vagas, sem autorização.
- ◆ Faculdades Integradas – constituem-se em um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Conselho Nacional de Educação (CNE) para expandir sua área de atuação.
- ◆ Institutos Superiores ou Escolas Superiores – atuam, em geral, em uma área do conhecimento; podem realizar ensino ou pesquisa; dependem da autorização do CNE para expandir sua área de atuação (Catani e Oliveira, 2000:14).

Com esta diferenciação das IES, pode-se concluir que a interpenetração entre as esferas pública e privada assume novos contornos, sobretudo no tocante às formas de identidade institucional e regulamentação destas instituições. Neste sentido, para Catani e Oliveira (2000:15) “a linha principal de demarcação interna do ensino superior deixa de passar pela distinção entre o estatal e o privado para delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade;

que é bem provável, a continuarem as mudanças, o desaparecimento, a médio prazo, das instituições estatais públicas no formato em que existem hoje”.

Chauí (1993) ao analisar esta questão da diferenciação das IES, apresenta os impasses provocados na universidade, do ponto de vista teórico, da produção acadêmica, administrativa e política, pela nova missão atribuída à universidade pelo governo e suas orientações neoliberais. Para a autora, a universidade é definida pela articulação de duas vocações: política e científica. Por esta razão a ação universitária (docência, pesquisa e extensão) distingue-se de todas as outras instituições privadas e públicas, principalmente pela heterogeneidade de sua constituição como instituição social. A lógica universitária é diferente da lógica do mercado.

A universidade, como instituição social, está sendo desconstruída, pois a vocação e prática colocada à universidade na “pós-modernidade”, a toma um lugar de linguagens diferentes, com práticas e finalidades diferentes. Dessa forma, a docência, a pesquisa, a lógica de investigação, a transmissão de conhecimento, sob a lógica empresarial, assumem padrões comuns a todas as empresas, como: relação custo/benefício, velocidade na produção, velocidade de informação, eficiência na distribuição dos resultados, produtividade, homogeneidade nos objetos e objetivos de trabalho, espaço-tempo fragmentado, etc.

Quanto a diversificação e flexibilização da oferta, temos por parte do MEC a liberalização do ensino superior. A partir de um diagnóstico elaborado no governo FHC sobre os principais problemas do sistema de ensino superior, deu-se início o estímulo a expansão e diversificação institucional do sistema e a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e reconhecimento, tendo como objetivo produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação.

Conforme Catani e Oliveira (2000:21) os principais problemas diagnosticados, pelo governo FHC no período final da primeira gestão, foram:

- a) Esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- b) Tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país;
- c) Inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade;
- d) Falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação;
- e) Desafio de modernizar o ensino de graduação;
- f) Ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema.

Com esse exame do sistema educacional superior o governo entendia que era preciso criar outros cursos universitários e permitir a abertura de vagas nos cursos de graduação das instituições privadas. No novo ciclo de expansão acelerada do ensino superior, empreendida pelas políticas governamentais, temos que, em 1999, 78% das 252 mil novas matrículas nos cursos de graduação foram efetuadas em IES privadas, 12% em IES federais e 10% em IES estaduais. Além disso, das 124 instituições criadas em 1999, mais de 95% eram privadas. Ainda de

acordo com o Censo da Educação Superior de 1999, as IES privadas já respondem por 65% das vagas oferecidas no ensino superior.⁴⁸

Acerca desta privatização do ensino superior Catani e Oliveira (2000:17) argumentam que:

A expansão do ensino superior, segundo o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, deveria ocorrer através de "vários tipos de universidade" e outros formatos institucionais que gozassem de autonomia para se dedicar exclusivamente ao ensino, podendo criar cursos e expandir suas vagas. Segundo o ministro, esse arranjo é fundamental para ampliar a liberdade de crescimento da oferta de vagas, pois, no seu entender, "a universidade é um mito" que "está restringindo a expansão da oferta" e que, portanto, precisa ser superado no Brasil, uma vez que seria possível "expandir com qualidade" fora daquela instituição. Nesse sentido, como decorrência da flexibilização do sistema promovida pela LDB, os chamados centros universitários, criados como uma nova modalidade de instituição, voltados para o "ensino de excelência", deveriam assumir essa nova tarefa.

É neste quadro de diferenciação e diversificação que o governo vem estabelecendo a idéia de um sistema educacional competitivo. A avaliação permanente, via um Sistema de Avaliação com incentivos e punições, garantiria e promoveria a eficiência, o desempenho e a produtividade deste sistema. Os mecanismos e instrumentos de avaliação devem, para tanto, ser pensados e instituídos objetivando o estímulo da competição, a modernização e a ampliação da qualidade do ensino superior.

⁴⁸ Catani e Oliveira (2002).

Chauí (1993:20) argumenta que a avaliação institucional através da produtividade faz sentido em empresas e torna-se inapropriada na docência e na pesquisa, enfatizando que “a avaliação não avalia coisa alguma e redundando num catálogo perfeitamente inútil, pois emprega indicadores que não correspondem à especificidade de seu objeto”. Corroborando Chauí (1993), Catani e Oliveira (2000:17) afirmam que:

Na prática, a avaliação vem ganhando grande destaque como forma de controle e de definição de políticas que estimulem a expansão competitiva no ensino superior. É nesse sentido que se coloca a introdução do credenciamento periódico da IES, a criação do “Provão”, a análise das condições de oferta dos cursos de graduação e os censos do ensino superior, que também estão se constituindo em instrumentos fundamentais no processo de ampliação das informações gerenciais e no controle das instituições.

Na entendimento do MEC essas e outras medidas estão voltadas para estimular a expansão competitiva, modernizar o ensino de graduação e estimular a qualidade. Contudo, na prática se constitui como uma forma de controle das instituições superiores, imitando, no interior das universidades, os padrões empresariais de avaliação.

Na arena educacional do ensino superior, pode-se afirmar que os artifícios utilizados, pelo governo na última década, no processo de privatização são variados, destacando-se ainda nesse processo: a tercerização de serviços, comadatos, bolsas, parcerias e outras modalidades. Cunha (2000) acerca deste processo alerta que:

Se esse processo de ressegmentação persistir conforme os padrões estabelecidos, é provável que o número de instituições reconhecidas pelo Estado como universidades diminua sensivelmente, ao passo que deve aumentar, mais do que proporcionalmente, o número das instituições reconhecidas como centros universitários.

Um destes artifícios privatizantes que merece ser destacado, devido a gravidade de seus desdobramentos efetivos, é a questão do financiamento das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Primeiramente, é preciso salientar que a distribuição dos recursos financeiros para as IFES está sendo definido mediante os resultados da avaliação institucional realizado pelo MEC. Esse critério de distribuição constitui-se em um importante elemento de reforço da relação desigual entre as instituições federais que compõem o sistema federal de ensino superior. Certamente, as instituições situadas no eixo Rio de Janeiro- São Paulo vão obter melhores resultados, por conseguinte mais investimentos, o que agrava as diferenças regionais no campo do ensino superior nacional (Cunha,2000), (Amaral,1999).

Antes de nos referirmos a política de financiamento adotada pelo governo na década de 90, vamos apresentar o sistema federal de ensino superior, enfatizando que o mesmo foi construído, ao longo da nossa história, por todos os brasileiros. O sistema federal de ensino superior é composto por 52 instituições federais (IFES), 39 universidades, 5 centros federais de ensino tecnológico (Cefets) e 8 faculdades isoladas. As instituições deste sistema atendem um contingente de 400 mil estudantes de graduação, 60 mil de mestrado, 30 mil de doutorado, sendo responsável por 90% da pesquisa científica realizada no país. A produção científica

destas instituições corresponde a 42% de toda produção científica da América Latina e coloca o Brasil como 17º país do mundo em número de artigos publicados. Portanto, os professores e alunos destas instituições desempenham um papel importante no sistema educacional brasileiro, além de serem fundamentais no desenvolvimento de conhecimento científico e tecnológico.

Apesar da importância inquestionável do sistema federal de ensino superior, o tratamento dado ao mesmo, desde 1995, pelo governo de FHC não é favorável às IFES. Entre os anos de 1995 e 2000, os gastos com o ensino superior público têm diminuído. Segundo Amaral (1999) 75% dos recursos destinados ao ensino superior, previstos no artigo 212 da Constituição, são insuficientes para pagar os gastos totais das IFES. Portanto, são insuficientes para o pagamento dos inativos, pensionistas, ativos e manutenção das instituições no que se refere ao pagamento de luz, água, vigilância, limpeza, telefones, rede de teleprocessamento, conserto de equipamentos, obtenção de novos equipamentos, etc.

Outro exemplo claro desta insuficiência é a defasagem salarial dos professores, resultando na diminuição em cerca de 75% do ingresso de professores efetivos; já as contratações de professores substitutos, com contratos precários, aumentou em 10% ⁴⁹. No período, ainda houve uma redução sistemática (cerca de

⁴⁹ Esta prática de reposição do corpo docente reflete a flexibilização atual do trabalho, embora os substitutos sejam uma categoria antiga nas universidades públicas. O docente não é bem remunerado, além de se sentir pressionado pelo tempo previsto no contrato de trabalho. Indubitavelmente, é preciosa a experiência docente numa instituição federal de ensino superior, mas desde que sob condições mais apropriadas.

4%/ano) dos recursos destinados a aplicação em ciência e tecnologia e, ao mesmo tempo, as matrículas nas IFES aumentaram em cerca de 8,4% em todos os turnos e 15,4% nos cursos noturnos (Amaral, 1999).

Os centros por excelência de docência e pesquisa no país tem sofrido redução nas verbas destinadas a sua manutenção, no qual, por um lado, investimentos em capital intelectual são imprescindíveis, e por outro lado o governo se desobriga deste investimento, ao mesmo tempo em que o sistema federal de ensino superior público apresenta toda a infra-estrutura necessária para implementação e ampliação do setor. Em primeira instância, um descaso com o desenvolvimento científico brasileiro, levando-se em consideração a produção científica destas instituições.

A ação do governo coaduna-se com a orientação do Banco Mundial para o ensino superior público no país, que consiste em reduzir, gradualmente, a aplicação de recursos públicos para o financiamento destas instituições. Dessa forma, o governo torna-se o grande articulador da lógica privatista no sistema de ensino superior público, lógica esta que faz parte de um processo amplo de reestruturação socioeconômica, política e cultural das sociedades capitalistas.

Cunha (2000) adverte que a privatização é uma das principais questões identificadas no panorama educacional do ensino superior, visto que com os recursos escassos as instituições federais não conseguem ampliar como

necessário a oferta de vagas, financiar pesquisas e democratizar o ensino superior. Em contrapartida, as instituições privadas têm se favorecido deste processo, investindo no setor, que segundo os empresários: é um negócio bastante lucrativo.

Como podemos perceber o processo de diversificação e expansão do ensino superior brasileiro sob as orientações neoliberais fundamenta-se sob a mesma materialidade histórica, conflitante e antagônica, no qual, as forças coexistentes nesta disputa hegemônica são as mesmas, embora transfiguradas em novos conceitos e práticas.

Frigotto (1999:139) afirma que o embate atual que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana buscam responder aos interesses de classe, firmando-se sobre uma materialidade histórica em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel fundamental. Neste sentido, ele argumenta:

A questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócios uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los de esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para ponteciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia.

As alternativas que se apresentam no jogo de disputa hegemônica diferenciam-se significativamente, por um lado temos os interesses do capital, dos homens de negócios, que reduzem a educação a um mero fator de produção, por outro lado, temos aqueles que se mostram preocupados com o ser humano e lutam por uma educação pública e de qualidade como direito e pelos direitos sociais, buscando, dessa forma, a superação das enormes desigualdades existentes.

A educação é um dos espaços em que se pode articular e construir historicamente uma nova cultura, um novo possível histórico. Este *vir a ser* passa pelas salas de aula e busca formar homens de maneira integral, ou seja, para o trabalho, para o exercício político e social, portanto, para a emancipação humana. Trata-se de um embate que se dá no terreno teórico e político prático, no qual, a ação sindical, em especial da ANDES-SN, concede importante contribuição.

CAPÍTULO 3

AÇÃO SINDICAL E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA E GRATUITA

“Éramos colegas, hoje somos companheiros de luta”. Esta frase, editada no primeiro boletim da ANDES, em abril de 1981, expressa, em grande parte, a trajetória do movimento docente nas últimas duas décadas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, em defesa da cidadania. O movimento docente (MD) das IFES, traduz a resistência do professorado em defesa da universidade pública e gratuita, em defesa da cidadania.

Cidadania, conforme Arroyo (2002), passa pela defesa dos direitos sociais adquiridos, pela defesa da educação pública e gratuita, pela inclusão e justiça social. Daí a importância do enfrentamento às forças contrárias à cidadania, da resistência aos projetos privatistas no âmbito educacional, que transformam o “setor público em apêndice do mercado”(Coggiolo,2001).

Neste capítulo do trabalho vamos resgatar a história do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN -, e a partir de sua história revelar como o movimento docente se organizou para enfrentar e defender a educação pública gratuita, em especial, as universidades federais de ensino. As vicissitudes foram muitas, desde sua fundação como associação, até sua transformação em sindicato, contudo o movimento docente demonstrou combatividade na defesa da educação pública e gratuita.

A ANDES-SN representa uma singularidade, pois interliga em sua organização política o engajamento acadêmico com a especificidade sindical. Esses elementos marcantes da entidade favoreceram uma forma específica de sindicalismo.

A ANDES-SN se diferenciou dos demais sindicatos quando pensou e discutiu um projeto político para a universidade brasileira. Ao transformar-se em um Sindicato Nacional, a ANDES assumiu a luta para a construção de uma nova cidadania, a dos trabalhadores, que passa pela ampliação dos direitos econômicos, pela reconstrução e redefinição das instituições, dimensionando novos conteúdos sociais, explicitados em defesa de direitos básicos como saúde e educação (Chaves, 1997:156).

Para Mascarenhas (2000:86) os novos movimentos sociais trouxeram uma nova sensibilidade para o que seja o político, no qual, a questão do alcance dos movimentos do funcionalismo público acena para algo além do corporativismo. O movimento “traz fortes indícios da construção de uma identidade política, num esforço de configuração de uma nova imagem do agrupamento, assim como, uma tentativa de delimitação de quem ele é e de que

forma está inserido no contexto da correlação de forças políticas". Dessa forma, o movimento docente, como parte do funcionalismo público, faz reivindicações econômicas, de política salarial, mas também discute a importância do serviço público estatal e do servidor público, necessários na construção de uma sociedade autenticamente democrática.

Assim, ao longo das últimas duas décadas, o movimento docente das IFES, foi aos poucos se desvencilhando, em grande medida, da prática assistencialista e paternalista das associações e "elaborando uma prática sindical nos moldes de "um novo sindicalismo"" (Mascarenhas, 2000:95).⁵⁰

Em meio as investidas de privatização sucessivas do ensino superior público e gratuito por parte do governo, o movimento docente das IFES, ao longo da década de 90, estabeleceu estratégias de resistência e enfrentamento, ou seja, se organizou em frentes de combate em defesa das condições objetivas e necessárias para manutenção e ampliação do serviço público estatal, do campo educacional, portanto, das universidades públicas federais.

Chaves (1997:26) argumenta que o movimento docente conseguiu, em sua trajetória de lutas, "contrapor-se à política governamental,

⁵⁰ É importante destacar que as forças que tentam construir uma nova prática política não constituem, por sua vez, um bloco homogêneo, sem conflitos e divergências internas.

principalmente, ao projeto político de privatização das universidades”, no qual, o grande desafio atual é combater o projeto neoliberal de reestruturação da ordem capitalista.

Ao analisar o projeto neoliberal, Chauí (1998:1) argumenta que “a nova forma do capital” ao colocar a educação no campo de serviços não-exclusivos do Estado, “deixa de considerá-los um direito dos cidadãos e passa a tratá-los como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado”. Para tanto, é fundamental estabelecer movimentos organizados no interior das universidades articulados aos movimentos dos demais trabalhadores na tentativa de defender os direitos sociais conquistados. Ainda segundo Chauí (1998) urge descobrir o novo, com pretensão de transformação histórica, fundamentado em “uma ação civilizatória contra a barbárie social e política”.

Neste sentido, situar as estratégias de resistência e enfrentamento da ANDES-SN ao processo de privatização das IFES é de grande valia. A análise do enfrentamento e das estratégias da ANDES-SN, devido ao período estipulado no trabalho, estão centradas na década de 90 e tem como fio condutor da análise suas coalisões hegemônicas⁵¹. Não é objetivo deste trabalho estabelecer a dinâmica da política interna do movimento docente

⁵¹ Ao usarmos o termo coalisão hegemônica, consideramos que este expressa uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros representam e pretendem defender os interesses de um grupo e expressar suas vontades.

das IFES, ou seja, perscrutar suas divergências internas como sindicato, ou mesmo, os processos de conquista do poder por estas gestões.

À guisa de esclarecimento, antes de empreendermos a análise a atuação do MD frente ao processo de privatização das IFES, vamos situar a história do sindicalismo no Brasil, suas origens, lutas e desafios. O resgate histórico do sindicalismo no Brasil tornou-se fundamental para compreensão das bases do movimento docente, primeiro como associação e, posteriormente, como sindicato. Buscamos apreender como o MD se construiu, articulando-se, ao mesmo tempo, aos movimentos sociais mais amplos, aos movimentos sindicais de outras categorias e aos partidos políticos.

A atuação do movimento docente no jogo político educacional para o ensino superior constituiu-se em um importante interlocutor nas negociações com o governo para definição das políticas para a educação superior no país. Como afirma Chaves (1997:156):

Historicamente, as lutas levadas pelo MD não se restringiram ao aspecto corporativista, embora tenham sido as questões salariais e de carreira que motivaram a maioria dos docentes no sentido de construir greves fortes e movimentos de massa. O MD teve um papel fundamental na luta pela democracia da sociedade brasileira, Organizaram-se e criaram sindicatos locais e, ao mesmo tempo em que reivindicavam condições dignas de salários, discutiam um projeto político para a universidade e lutavam pela democracia na sociedade.

3.1- Sindicalismo no Brasil: um breve histórico

Situar a história do sindicalismo no Brasil, é situar como os trabalhadores se organizaram em defesa de seus interesses, de suas necessidades como coletividade, portanto, perceber as lutas classistas, o movimento da história.

A classe operária brasileira teve sua origem nos últimos anos do século XIX na região de São Paulo e Rio de Janeiro. O surgimento de núcleos operários esteve vinculado ao processo de transformação da economia do país. O centro agrário-exportador cafeeiro era dominante, mas mesmo assim começaram as transferências de parte dos lucros para as atividades industriais nascentes, bem como, a formação de um mercado interno e a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre ou assalariado. A junção destes aspectos no processo socioeconômico do país resultou nas bases necessárias para a constituição do industrialismo no Brasil.

Com a formação de um pequeno operariado, surgiram as primeiras formas de organização, as chamadas Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo. Estas tinham por objetivo auxiliar materialmente os operários em suas

dificuldades. As Uniões Operárias sucederam estas associações mutualistas, passando a se organizar por ramos de atividades, as origens do sindicalismo.⁵²

A classe operária nascente realizou seu primeiro congresso em 1906⁵³, contando com 43 delegados que representavam os centros mais dinâmicos do país, como São Paulo e Rio de Janeiro. Neste congresso foram lançados as bases para uma organização operária sindical de âmbito nacional. A Confederação Operária Brasileira (C.O.B) tinha sua luta direcionada para reivindicações básicas: melhoria salarial, melhoria das condições de trabalho, etc., e uma intensa campanha de solidariedade aos operários de outros países.⁵⁴

É importante salientar que o governo procurava controlar o movimento sindical. Um bom exemplo disto, é a presença no II Congresso Operário, em 1912, do filho de Hermes da Fonseca, então presidente da República. Mário Hermes era o presidente honorário do congresso. O governo procurava criar lideranças governistas dentro de algumas associações sindicais,

⁵² Em 1858, eclodiu a primeira greve no Brasil, os tipógrafos do Rio de Janeiro rebelaram-se contra as injustiças patronais e lutavam pela melhoria dos salários. Exitosos, os precursores do movimento grevista influenciaram a expansão das greves para as demais organizações operárias. Junto com as greves, também surgiram outras formas de organização e luta operária. Influenciados pelo socialismo ocorreu o I Congresso Socialista Brasileiro em 1891, que tinha como objetivo a criação do Partido Socialista. O objetivo não foi alcançado, mas a influência das idéias de Marx e Engels se tomavam mais marcantes, resultando no II Congresso Socialista, em 1902.

⁵³ Após este primeiro congresso, em 1913 e 1920 realizaram-se, respectivamente, o II e III Congresso Operário.

⁵⁴ Do I Congresso Operário Brasileiro, participaram as duas tendências existentes no movimento operário, o anarco-sindicalismo e a tendência formada pelo socialismo reformista. A primeira tendência negava a importância da luta política e privilegiava a luta direta dentro da fábrica, já a segunda, buscava a transformação gradativa da sociedade capitalista e lutava pela criação de uma organização partidária dos trabalhadores.

estas lideranças eram o elo conciliador entre o movimento sindical e o Estado, os precursores do sindicalismo pelego, obediente e subordinado ao governo.

Apesar da presença do governo no interior do sindicalismo brasileiro, a combativa operária demonstrou força no período de 1917–20, em decorrência da crise de produção e da I Guerra Mundial, os salários dos operários caíram vertiginosamente, eclodindo uma onda irresistível de greves.⁵⁵

Neste período a tendência do anarco-sindicalismo era significativa dentro do movimento operário brasileiro, e suas limitações se refletiam nas suas reivindicações exclusivamente econômicas, pois na concepção anarquista negava-se a luta política. Sua luta constituía um fim em si mesma, ao ponto de sequer terem exigido do Estado uma legislação trabalhista, dado que os anarquistas eram contrários às leis do Estado. Longe da luta política, o movimento tornou-se refém do Estado e de sua força repressiva. Portanto, temos no movimento sindical brasileiro duas forças incapazes de articular uma pauta de ação sindical mais consistente, visto que de um lado temos os anarquistas limitados ao terreno econômico e, do outro lado, os "pelegos" conciliados ao Estado.

⁵⁵ A greve geral de 1917 em São Paulo, conseguiu uma paralisação total, atingindo até mesmo o interior do país. Em poucos dias, 45 mil pessoas aderiram ao movimento que foi combatido com enorme repressão. A combatividade dos operários chegou ao extremo ao ponto de perderem a vida durante as manifestações. Apesar disto, entre 1918-20, as greves se alastraram por todo o país, tendo na pauta de reivindicações, o aumento de salários e a melhoria das condições de trabalho.

A superação do anarco-sindicalismo, de tendência mais marcante, se deu com a fundação em 1922 do Partido Comunista ⁵⁶, cujo objetivo era dirigir a Revolução no Brasil. Nos primeiros anos de sua fundação a tarefa principal dos comunistas era compor (formar quadros) o Partido, bem como, estudar e divulgar as idéias marxistas, além de tentar formular um linha política que orientasse a revolução brasileira. Na condição de ilegalidade, o partido passou a editar uma revista, a "Movimento Comunista". Entre as publicações estava o Manifesto Comunista de Marx e Engels.

O Estado, em 1921, criou o Conselho Nacional do Trabalho para controlar os sindicatos e torná-los órgãos de conciliação entre as classes. Também fundou a Confederação Sindicalista Cooperativista Brasileira, de tendência reformista e que favorecia os "sindicatos amarelos", através de vantagem concedidas pelo Estado republicano. Estes representavam fielmente as oligarquias ligadas à produção do café e tinham suas reivindicações atendidas, uma vez que eram fundamentais para a dinâmica econômica. Já os ligados à indústria, de caráter secundário na economia do período, eram tratados

⁵⁶ Conforme Antunes (1994), no Congresso de fundação do PC, com exceção do alfaiate Manuel Lendón, todos eram membros oriundos do anarco-sindicalismo. Eram eles: Astrojildo Pereira e Cristiano Cordeiro (intelectuais), Joaquim Barbosa (alfaiate), João da Costa Pimenta (tipógrafo), Luís Peres (varredor), Hermógenes da Silva (eletricista), Abílio de Nequetete (barbeiro) e José Elias (construção civil).

de forma exclusivamente repressiva, no qual, a questão social era simples caso de polícia.⁵⁷

Com Getúlio no comando do Estado, temos então um momento importante na transição de uma economia agrária-exportadora para uma economia industrializada. O Estado varguista procurou inicialmente controlar o movimento operário sindical. Com a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, fica nítida a intenção do governo de trazer para dentro do aparelho de Estado os sindicatos, política esta que visava conter a classe operária dentro dos limites do Estado, bem como conciliar capital e trabalho. A "Lei de Sindicalização" de 1931 é a expressão oficial desta intenção do governo. Todavia, os operários resistiram a legislação oficial e mantiveram a autonomia sindical, que era severamente cerceada no corpo da lei ⁵⁸.

O movimento sindical brasileiro conheceu neste período uma grande derrota, marcado pela violenta repressão do Estado ⁵⁹. Com isso, o

⁵⁷ Paralelamente à importante atuação dos comunistas no movimento sindical, o Estado, ainda nos anos 20, tentava cooptar sindicalistas junto a alguns setores da massa operária, conseguindo mesmo ampliar a tendência "reformista amarela" dentro do sindicalismo.

⁵⁸ Para maiores informações acerca das disposições legais desta lei, ver Antunes (1994).

⁵⁹ Junto com as lutas sindicais do período, crescia os movimentos populares, a mobilização das massas trabalhadoras no sentido da luta antiimperialista. A ANL (Aliança Nacional Libertadora) fundada em 1935, tinha a sua frente Luís Carlos Prestes, que conchamava o povo ao embate contra o Estado. O governo prevendo o avanço popular dá início a sua ação repressiva, decretando a Lei de Segurança Nacional, que proibia o direito de greve e dissolvia a Confederação Sindical Unitária. Criou-se ainda a Comissão de Repressão ao Comunismo, com prisão de lideranças sindicais e operárias, no qual, muitos foram mortos ou deportados; por fim fechou os sindicatos combativos.

campo sindical ficou ainda mais aberto às associações “amarelas”, com intensificação do processo de controle e cooptação de dirigentes sindicais por parte do Ministério do Trabalho. Com uma burocracia sindical dócil, o Estado controla o movimento sindical e suas reivindicações, dando fim as tensões sociais. O populismo mostrava seu vigor centralizador e disfarçava sua política autoritária.

Na ditadura do Estado Novo foi promulgado o Decreto-lei n.º 1.402, que subordinava a estrutura sindical ao Estado, e criava o imposto sindical. Segundo Antunes (1994:49) : “o Imposto Sindical criou as condições financeiras necessárias para a transformação dos sindicatos, que de órgãos de luta de classes tornaram-se organismos prestadores de um assistencialismo social, função esta que seria do Estado e não dos sindicatos operários”. Mas, do que nunca, o Estado se colocava como tutor da sociedade. Em 1º de maio de 1943 foi divulgada a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT – que sintetizava a política trabalhista de Vargas.

Mesmo dentro de uma estrutura sindical rígida, subordinada ao Estado, a classe operária buscou criar formas mais representativas das organizações sindicais. Essas lutas ressurgiram no Brasil no período de 1945 até 1964.⁶⁰

⁶⁰ As forças democráticas da sociedade brasileira efetivavam dois combates, no campo externo lutavam contra o nazi-facismo e no plano interno ou nacional, lutavam contra a ditadura

Várias conquistas foram conseguidas após a queda de Vargas, inclusive a legalização do Partido Comunista. Mas, o avanço crucial da classe operária se deu no ressurgimento do movimento sindical. Após uma fase extremamente repressiva para o movimento sindical, iniciou-se profundas transformações no interior dos sindicatos, a começar pela substituição das lideranças pelegas por lideranças autênticas e representativas. Com a criação do MUT (Movimento Unificador dos Trabalhadores) em 1945, rompeu-se definitivamente com a estrutura vertical anterior, instalando um novo período para o sindicalismo. Conforme Antunes (1994:52) :

A luta pelo fortalecimento dos sindicatos avançava. Realizam-se vários Congressos Sindicais em vários Estados como Minas, São Paulo e Rio de Janeiro. No início dos anos 50, sob o último Governo de Vargas, o movimento sindical atingiu novamente grande dimensão . É importante lembrar que a classe operária brasileira, de 1940 a 1953, dobrou seu contingente(...), as greves começaram a tomar-se constante e em 1951 realizaram-se quase 200 paralisações atingindo quase 400 mil trabalhadores. No ano seguinte alastraram-se, totalizando 300 em todo território nacional.

No início dos anos 60, as lutas operárias atingiram seu ápice. Com a realização do III Congresso Sindical Nacional, os trabalhadores aglutinaram forças numa única organização nacional de coordenação de luta

estadonovista, no caminho da democracia. Duas tendências oposicionista se destacavam : uma liberal ou burguesa, vinculada ao imperialismo e aos interesses econômicos, e outra nacional e popular, incluindo a participação efetiva das classes populares.

sindical : Comando Geral Trabalhadores (CGT). O CGT foi, durante o governo de João Goulart, a expressão mais significativa do movimento sindical brasileiro. A presença desta organização foi decisiva na direção das grandes manifestações operárias do país. Goulart contava com o apoio político fundamental desta organização sindical. Inclusive o apoio dado a Goulart, através de uma greve geral, resultou na negação e derrota do plebiscito pró-parlamentarismo, em setembro de 1962.

Nesta greve, reivindicavam ainda a revogação da Lei de Segurança Nacional; o direito de voto a todos os cidadãos, incluindo soldados e analfabetos; melhores salários; concessão do direito de greve; reforma agrária congelamento de preços dos gêneros alimentícios de primeira necessidade o controle da remessa de lucros para o exterior e o direito de organização sindical para os trabalhadores rurais.

Em meio a mobilização popular, cada vez mais os setores conservadores da sociedade brasileira se sentiam atemorizados; o governo de Goulart e suas reformas de base, em especial, a reforma agrária, contava com grande apoio das classes subalternas. O CGT, nesse ínterim, transformara-se num importante instrumento de pressão junto ao Estado, objetivando a consolidação de um governo autenticamente democrático.

Dessa forma, durante o período de maiores efervescência do movimento sindical brasileiro, ocorreu o Golpe Militar, um desfecho infeliz para os fatos vivenciados na véspera ⁶¹. Com a implantação da ditadura inicio-se um longo período de violenta repressão aos movimentos sindicais, com prisão de lideranças operárias e extinção de forma sumária das organizações sindicais. Antunes (1994:59) acerca destes acontecimentos comenta:

A nova política econômica, criadora do arrocho salarial, fez-se vingar em cima de alguns pontos: a proibição do direito de greve, através da famigerada Lei 4.330, de junho de 64, e a fixação dos índices de aumentos salariais, que deixou de ser feita através da negociação entre operários e patrões – como antes de 64 – e passou a ser prerrogativa absoluta do Estado.

Outras medidas ainda foram tomadas, como: fim do regime de estabilidade no emprego, criação do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e reformulação da Lei de Remessas de Lucros. Foi em cima destas medidas que iniciou-se o “milagre econômico”. ⁶²

Para Clímaco (1999) no início dos anos 70, a capacidade repressiva do estado e a perda das lideranças oposicionistas em meio a euforia

⁶¹ No Comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964, estavam presentes cerca de mais de 200 mil pessoas, os trabalhadores convocados pelos sindicatos compareceram em massa. Mediante este fato, os setores conservadores responderam com mobilizações, visando conter os avanços populares, um exemplo destas manifestações foi a Marcha pela Família, com Deus e pela Liberdade. Com manifestações bilaterais, o país, neste período, vivenciou uma intensa mobilização social com as ruas eram tomadas por populares em defesa de seus interesses.

⁶² Para Antunes (1997) foi milagre só para classe dominante e pauperização para a maioria dos brasileiros.

do "milagre econômico", dificultou sobremaneira a emergência de movimentos fortes de natureza sindical. Este panorama do sindicalismo começou a se alterar, a partir da segunda metade dos anos 70, quando o modelo econômico vigente começou a apresentar sintomas de crise.

Com a crise econômica e o conseqüente desgaste do militarismo, os operários devido as perdas salariais enfrentaram a ditadura parando as máquinas. Eclodiam as greves de maio de 78 e março de 79, marcos do renascimento dos movimentos sindicais e populares no Brasil. Luís Inácio (Lula) da Silva, operário do ABC Paulista, expressa bem essa realidade em seu discurso:

O arrocho salarial fez com que a classe trabalhadora brasileira, após muitos anos de repressão, fizesse o que qualquer classe trabalhadora do mundo faria: negar sua força de trabalho às empresas. Era a única forma que os operários tinham de recuperar o padrão salarial, ou melhor, entrar no caminho da recuperação. Eu digo que para nós, do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, a paralisação não se constitui em nenhuma surpresa. Ela estava sendo plantada há anos. O auge foi a luta pela reposição dos 34,1% no final de 1977 (Antunes, 1994:64).

As palavras de Lula, evidenciam que os movimentos sindicais estavam trabalhando, de forma silenciosa, nas bases. Com a forte pressão da conjuntura econômica os trabalhadores romperam o silêncio e partiram para os pátios das fábricas, retomando os movimentos sindicais grevistas. As greves se

alastraram para outras categorias, como as dos bancários, professores, funcionários públicos, médicos e etc.⁶³

No início da década de 80, em consonância com os movimentos reivindicatórios crescentes, começou no IMF (Instituto de Matemática e Física) da Universidade Federal de Goiás (UFG) uma greve dos docentes. Os objetivos da greve eram salariais e por um plano de carreira. Iniciada em Goiânia, a greve se alastrou para outras grandes universidades federais do país, transformando-se em greve nacional da categoria.

A UFG ficou com o comando da greve, que depois, por motivos práticos, foi transferida para Brasília. A greve teve como resultado a conquista das reivindicações almejadas, bem como, a demissão do Ministro da Educação Eduardo Portella e a regulamentação da forma de acesso dos professores à universidade.⁶⁴

⁶³ No campo, em plena época de safra, os canavieiros da Zona da Mata de Pernambuco, iniciaram uma greve, que mobilizou cerca de 20 mil cortadores de cana e demonstrou a força dos sindicatos rurais, mesmo em uma região com práticas políticas tão ferrenhas. Os "boiás-frias" de São Paulo, já em 1975, haviam tentado movimentos grevistas sem êxito, pois sua organização sindical era incipiente, sendo posteriormente associados pela CPT (Comissão Pastoral da Terra) entidade da Igreja Católica e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura. No ano de 1979, ocorreram cerca de 430 greves, abrangendo diversas categorias no campo e na cidade. Um momento de grande importância na luta sindical de nosso país (Antunes, 1994).

⁶⁴ Conforme Revista Adufg (1998:05) "A greve de 1980 foi vitoriosa, não só por ter conquistado as reivindicações almejadas, mas também pelo fato de envolver todo o país, o que possibilitou a união e mais tarde a unificação de todas as associações de docentes do Brasil, surgindo em fevereiro de 1981 a Associação Nacional dos docentes de Ensino superior (ANDES)".

A década de 80 marca , portanto, o começo de mudanças no sindicalismo brasileiro, principalmente, com o nascimento da CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) e da CUT (Central Única dos Trabalhadores). Várias lutas de tendências diferenciadas em todo o país, engrossaram os movimentos grevistas e foi neste contexto que ocorreu em 1981 a 1ª Conferência Nacional da Classe Trabalhadora, no qual, deram-se os passos efetivos para a criação da CUT.

A CUT nasceu do novo sindicalismo, do sindicalismo combativo que aglutinava forças sindicalistas independentes, setores da esquerda católica, tendências socialista e comunistas, entre outras. Já a nova CGT, segundo Antunes (1994) engolfada por uma burocracia estatal sindical de caráter modernista, associou-se ao denominado "sindicalismo de resultados".

O sindicalismo no Brasil, na década de 80, é marcado pelo embate entres estas duas forças sindicais e outras tendências, no qual, a CUT tem presença marcante naqueles sindicatos mais expressivos e organizados, com maior tradição de lutas. Não se deixando levar pela crise de identidade política ⁶⁵ vivenciada pela classe trabalhadora, após a reestruturação produtiva

⁶⁵ Acerca da crise de identidade política da classe trabalhadora ver Mascarenhas (2000).

capitalista e derrocada do Leste europeu em 1989, com o desmantelamento da URSS.

A aprovação da nova Constituição Federal, em 1988, é um marco significativo na trajetória dos sindicatos. Obviamente houveram avanços efetivos na Constituição de 1988 para a classe trabalhadora, porém, em vários pontos foram mantidos aspectos negativos. Como nos fala Antunes (1994:73):

Os sindicatos continuam organizados por categoria profissional e não por ramo de atividade econômica (neste caso se evitaria que uma mesma empresa tivesse trabalhadores vinculados a diferentes sindicatos). E, o que é pior, manteve-se o nefasto imposto sindical, um dos pilares mais importantes do sindicalismo atrelado. Foram ampliadas inclusive as formas de contribuição, visando o fortalecimento das Confederações que, ao invés de serem eliminadas, saíram fortalecidas.

Um ponto importante e que merece destaque, é o direito de sindicalização concedido aos funcionários públicos. Desde a década de 70, as associações desta categoria vinham se ampliando, mas não tinham o direito legal de criar sindicatos. Mesmo com restrições às quais estavam submetidos, os funcionários públicos inovaram na ação sindical. "Como estavam fora do controle estatal sob a estrutura sindical – pois não eram sindicatos - , as associações profissionais puderam se organizar de forma mais flexível, com alto grau de potencialização política nas ações desenvolvidas" (Freitas, 1999:29).

Mascarenhas (2000) deixa claro que o funcionalismo público, no final da década de 80, foi a categoria que mais realizou greves, manifestando

uma intensidade de mobilizações sem precedentes na história política brasileira. Neste período, os servidores públicos, principalmente, os ligados as áreas de educação e saúde, começaram um processo de construção de sua identidade político-sindical, buscando modificar a imagem negativa dos funcionários públicos, caracterizada como: improdutiva, acomodada, apolítica, nepotista.

Dentre os servidores públicos, os funcionários federais tiveram destaque, pois protagonizaram os movimentos mais abrangentes. Envolviam em suas paralisações gerais funcionários de todo o país, proporcionando a criação de uma entidade de caráter nacional. A unificação favoreceu aos funcionários públicos as condições para melhor empreender suas lutas, bem como, trilhar caminhos na direção da construção de uma identidade política, construída na vivência prática do próprio movimento. Como afirma Mascarenhas (2000:8): "o funcionalismo organizado procura perceber-se e fazer-se perceber como um agrupamento de trabalhadores assalariados da administração pública, portadores de dignidade e autonomia diante da direção do Estado/Governo, rompendo com o caráter "amorfo" e "apolítico" presentes nas idéias de burocratas do Estado e de "Barnabés".

O movimento do funcionalismo público evidencia, portanto, o caráter conflitivo interno do aparato estatal, no qual, a organização dos servidores questiona e contesta a burocracia do Estado, de caráter

marcadamente autoritário. Como bem destaca Mascarenhas (2000) desafiam através da ação política e sindical o Leviatã.

Com a concessão do direito de sindicalização, os trabalhadores dos setores públicos, em especial os docentes da educação superior pública, tiveram contempladas muitas de suas reivindicações através deste importante veículo de ação política, mesmo com diminuição da militância sindical nos anos 90. “Entretanto, se acreditamos que, assim como o movimento não é para sempre, também não o é, a desmobilização, resta-nos descobrir em que bases se dará a rearticulação do movimento. Está aí nosso desafio”(Clímaco,1999:88).

3.2- ANDES-SN: uma trajetória de lutas

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) nasceu em fevereiro de 1981, sob o crivo da ditadura militar. Nasceu da unificação de todas as associações de docentes do Brasil, após a vitoriosa greve de 1980.

Os objetivos da ANDES apresenta-se amplos. Desde sua criação, a associação esteve vinculada aos interesses da sociedade, defendendo a universidade pública, gratuita e de qualidade como um direito de todos e não como privilégios de alguns. Mediante seus objetivos, revelou desde sua origem

um interesse maior – a própria universidade -, além dos anseios dos docentes e suas necessidades mais imediatas.

Antes de trilharmos os passos históricos da ANDES-SN, vamos expor de forma sucinta a estrutura organizacional da entidade. O Sindicato Nacional das Instituições do Ensino Superior é integrada por seções sindicais ou por associações docentes (ADs) com prerrogativas de seções sindicais. Ela tem hoje mais de 70 mil professores sindicalizados e cerca de 70 seções sindicais por todo território nacional. Fazem parte do sindicato docentes de instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e privadas, confessionais ou não.

A ANDES nasceu em uma conjuntura socioeconômica e política muito adversa a um processo de construção da ciência e da democracia, mas num momento em que havia também um limite para o modelo autoritário. Osvaldo de Oliveira Maciel (Cadernos ANDES, 2001:74), acerca deste período diz que: “éramos poucos professores para muitos estudantes. Tínhamos, praticamente, o tempo integral de ensino de graduação. Não havia, naquele tempo, um grande enfoque em formação de pesquisa e pesquisador, era mais um ensino de graduação e trabalho de extensão”.

As universidades públicas federais vivenciavam um período conturbado, professores, funcionários e alunos tinham sido demitidos, atingidos pelo Decreto 477/69. Muitas destas pessoas foram retiradas sem processo legal

e isso não dava direito à reintegração. Os professores que ficaram nas universidades estavam submetidos as condições autoritárias de trabalho, a repressão da ditadura militar (Cadernos ANDES, 2001).

Em meio a esta realidade, os docentes das universidades públicas, além de alentarem o repúdio a ditadura, com crença na mudança política rumo a democracia, tinham uma questão muito concreta, precisavam de um instrumento legal (jurídico) para fazer o trabalho de incorporação dos docentes, funcionários e até mesmo de alunos expurgados, um organismo legal que pudesse ser agente de negociação.

Como era vetado a sindicalização aos funcionários públicos, formaram-se associações, no qual, os docentes de diversas universidades federais passaram a se agregar. Em 1978, na SBPC de São Paulo, os docentes de mais de vinte associações traçaram metas de luta para o Brasil. Neste período, as associações ainda não tinham se unificado, mas tinham diretrizes de luta comuns, articuladas na coletividade das associações. Na pauta de metas traçadas estavam: a luta contra o autoritarismo e suas conseqüências nas universidades; luta pela anistia; contra a cassação branca; por melhores salários e melhores condições de trabalho.

É nesse período que nasce um movimento sindical renovado e com novas perspectivas em direção a um sindicalismo livre e autônomo. Organiza-se a luta por democracia política e econômica, cresce o movimento por anistia

ampla, geral e irrestrita. O movimento docente nasce no mesmo período e participa ativamente de todas essas lutas: da luta pela anistia, da luta pelas eleições diretas, da fundação da CUT, e da luta pela superação da burocracia e do corporativismo sindical. Além disto e por isto mesmo, reforça a existência de um novo interlocutor na lida brasileira, fundamentalmente necessário para o avanço da democracia: o trabalhador organizado (Baldijão, 2001:136).

Foram lutas pela democracia somadas à luta sindical, embora as associações não fossem reconhecidas como sindicatos. Iniciou-se, portanto, um processo de ampla discussão das estruturas de poder externa e interna na universidade. No tocante a reestruturação da universidade, o movimento docente debateu principalmente sobre a questão da autonomia das universidades e a elaboração de propostas concretas que levem a universidade a desenvolver seu papel na sociedade brasileira. Conforme Baldijão (2001) a questão da democracia era essencial para a definição dos rumos da universidade, para que assim ela possa de fato dialogar com a sociedade, rompendo com o isolamento histórico que favorece apenas as elites do poder.

Em 1980 foi desencadeada a primeira greve dos docentes federais. A greve de 1980 nasceu dentro da UFG (Universidade Federal de Goiás), era contra a crise econômica do governo Figueiredo, uma luta contra o arrocho salarial e por um plano de carreira. Conforme Mindé Baldauy Menezes (Revista Adufg, 1998:15): "A associação teve um papel muito importante nessa primeira greve, porque nós ficamos sozinhos numa greve. Uma greve, naquela conjuntura difícil, adversa, sem nenhum poder de barganha, e nós nem

existíamos enquanto Andes. Aliás, Andes nasceu dentro da greve. Foi preciso trabalharmos para ganhar a adesão de outras universidades”.

Foi uma greve vitoriosa, inclusive com a renúncia do Ministro da Educação Eduardo Portella. Portella era amigo da família do general Figueiredo, evidentemente era um intelectual (crítico literário), trabalhou na UFRJ, mas chegou sem nenhuma força no ministério. Portella tentou dialogar com os professores, mas não conseguiu. Ademais, como coloca Osvaldo Maciel (Cadernos ANDES,2001:76): “Ele é o autor da famosa frase: Eu não sou ministro, eu estou ministro. Uma indicação clara de que não se sentia prestigiado naquele governo. Em audiência junto à Comissão de Educação da Câmara, ele falou que preferia estar do outro lado do rio. À partir daí não teve dúvidas, ele foi demitido em questão de poucas horas depois pelo general Golbery do Couto e Silva, da Casa Civil”. Rubens Ludwing substituiu Portella, era um militar muito diplomático e que teve enorme capacidade de negociação. Para Mindé Baldauy Menezes (Revista Adufg,1998), esse fato fez com que as universidades tomassem fôlego, ganhassem motivação e vida.

Durante um período, em que “era proibido falar em greve, proibido atuar sindicalmente, proibido uma porção de coisas”(Oliveira apud Cadernos ANDES,2001:76), as universidades federais construíram um movimento de referência. Conforme Chaves (1997:69): “O movimento docente nasce como elemento de restabelecimento da democracia no país e nisso ele foi vanguarda e

pioneiro, isto é, foi a primeira categoria capaz de fazer greves nacionais. O movimento docente foi como uma ponta de lança da sociedade junto com os metalúrgicos”.

Todo o ano de 80 foi muito combativo para as associações dos docentes e daquele ano e pela primeira vez, ocorreu uma experiência sindical unificada a nível nacional. Havia muitos motivos para essa unificação, a luta se dava principalmente por salários, carreira e a questão da ditadura, um elo unificador entre todos os segmentos sociais que lutavam contra ela.

A ANDES foi fundada em Campinas, no Estado de São Paulo, em 19 de fevereiro de 1981, no Congresso Nacional de Docentes Universitários. Apesar de discordância interna devido concepções partidárias divergentes, havia um consenso em torno das lutas específicas da categoria, destacando-se: a luta pelo ensino público gratuito em todos os níveis, a luta pelo aumento das verbas para a educação, bem como a luta em defesa da universidade pública e gratuita, como patrimônio do povo.⁶⁶

⁶⁶ As coalisões hegemônicas, ao longo de sua trajetória, sempre se identificavam com correntes partidárias. Não que a ANDES fosse partidarizada, mas correntes da esquerda faziam-se presentes. Destacaram-se, o PT (Partido dos Trabalhadores), o PC do B (Partido Comunista do Brasil), o PCB (Partido Comunista do Brasil) e o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Osvaldo Maciel, primeiro presidente da ANDES, teve o apoio da esquerda socialista, que expressava uma concepção sindical (apesar de associação) muito próxima dos sindicatos combativos do ABC Paulista.

Articulada aos movimentos sociais, a ANDES participou dos debates das "Diretas já". Movimento que eclodiu a partir da esquerda para redemocratização do país, inclusive com reivindicações de eleições diretas para presidente da República. Conforme Pinguelli Rosa (Cadernos ANDES, 2001:89):

Foi formada a primeira comissão pelas Diretas, da qual participava o Lula, o Brizola, a UNE e a ANDES, que depois foi ampliada. Tínhamos assento oficial nessa comissão. A gente participou da organização dos comícios ativamente. Houve várias reuniões no Palácio Guanabara, com o Governador Moreira Franco, reuniões em São Paulo, em Minas, com Tancredo Neves, onde houve o primeiro grande comício, em Belo Horizonte.

A ANDES também teve uma atuação forte na construção da CUT, o que segundo Pinguelli Rosa membros da ANDES foram convidados formalmente pelo Jair Meneguelli para participar da Central. No interior da ANDES havia forças partidárias que não concordavam com a formação da Central Única dos Trabalhadores, então foi decidido o afastamento da associação dos docentes das questões ligadas aos líderes sindicais e de suas articulações para criação de um entidade sindical única.⁶⁷

Durante a gestão de Pinguelli Rosa (1982-84), houve a greve de 1982, e as principais reivindicações eram segundo Chaves (1997:132):"

⁶⁷ Houve uma reunião deles com a diretoria, no qual, a Andes explicou que não poderia participar. Os membros da gestão Luiz Pinguelli Rosa decidiram não participar, por acreditarem que se não houvesse o afastamento da ANDES dos sindicalistas da Central, poderia ocorrer um rompimento na base da associação, o que seria extremamente contraproducente.

reposição salarial de 23,8%; reajuste semestral pelo índice de cada semestre; aposentadoria integral; direitos iguais entre estatutários e celetistas; correção das distorções no enquadramento dos docentes na Carreira do Magistério; reestruturação da universidade com base na proposta da ANDES”.

Acerca da importância das mobilizações no período, bem como da participação ativa dos professores e demais funcionários técnico-administrativos, Pinguelli Rosa (Cadernos ANDES, 2001: 89) explicita:

Por causa da luta pelas Diretas, contra a ditadura, as atividades sindicais naquele período tinham muita repercussão na opinião pública. E também dentro da universidade. Nós parávamos, mas os professores vinham para a universidade. E naquela época não havia – surgiu nesse contexto – a participação dos funcionários. Chegamos ao ponto de, durante uma greve, eu chegar na portaria do ministério e ser informado de que o secretário do MEC iria conversar comigo, no lugar do ministro. Eu me retirei e disse que, então, o secretário da Andes iria conversar com o secretário do ministro, porque eu só conversava, diretamente, com o próprio.

Desse modo, a ANDES articulada com a UNE, a SBPC e a OAB demonstrou um vigor político, que se expressava no importante *locus* de discussão política que ela se tornou, inclusive na discussão sobre a política nuclear do período. Pinguelli Rosa (Cadernos ANDES, 2001:90) sobre esse momento relata que : “O que saía nos jornais sobre a SBPC era fantástico. Ocupava páginas inteiras dos jornais de circulação nacional. Três páginas inteiras na Folha de S. Paulo, no Jornal do Brasil”.

Na gestão Maria José Vieira Feres⁶⁸ (1984-86) intensificou-se no interior das IFESs um movimento que desejava a transformação da universidade. Como ela mesma relata:

Pensávamos que era preciso melhorar os salários e os recursos das fundações, garantir a autonomia e aumentar a qualidade acadêmica. E o movimento docente conseguiu de fato ser o oxigênio da universidade naquele momento. Embora o professor continuasse desempenhando todas as suas tarefas, o engajamento era de praticamente 100% . Não éramos um sindicato, tínhamos de nos manter dando aula com a mesma carga horária na graduação. Isso nos dava um contato muito grande dentro da instituição, com o dia –a- dia dos professores, pesquisadores e alunos. (Cadernos ANDES,2001:95)

Na sua gestão ocorreu a greve de 1984. Com duração de 84 dias, a greve reivindicava melhores salários e mais recursos para universidade. Se combatia também o projeto do governo que pretendia transformar a universidade em fundações, caminhando em direção o que veio a ser mais tarde o GERES (Grupo de Executivos para a Reformulação da Educação Superior). Segundo Feres, a idéia de privatização estava inserida na idéia de transformar a universidade em fundação, uma maneira do Estado destinar menores recursos e redefinir a identidade da universidade. A greve serviu, portanto, para os docentes aprofundarem na discussão de um projeto contrário ao apresentado pelo governo.

⁶⁸ A professora Maria José Feres foi a primeira mulher a comandar a entidade, historiadora e militante do Partido Comunista Brasileiro, foi a precursora da mudança no interior da universidade, pois acreditava na prática de uma universidade renovada.

Ainda sob o regime militar, Feres argumenta que o diálogo entre ANDES e Governo era difícil. A Ministra Ester de Figueira, não recebia a ANDES. Tudo era conseguido com grande esforço através das mobilizações, como a greve de 1984. Nesta greve, pela primeira vez, uma caravana de professores das autarquias foi a Brasília pressionar o governo. Encheram a Esplanada dos Ministérios e enfrentaram a repressão policial. A opinião pública ficou muito sensibilizada com a coragem dos professores. Feres (Cadernos ANDES,2001:97) acerca deste momento, afirma:

Quanto menos o governo nos atendia, mais a população ficava do nosso lado, principalmente as entidades da sociedade civil e o Congresso Nacional. Foi a primeira greve dos professores universitários julgada ilegal. Como não havia o Regime Jurídico Único, o governo pediu o julgamento da Justiça do Trabalho, que considerou a greve ilegal. A partir disso, professores e funcionários ficaram sujeitos às punições, que iam desde o corte do ponto até a perda de licença-prêmio e, em última instância, a exoneração do cargo se comprovados 30 dias de abandono de emprego, conforme previa a Consolidação da Leis do Trabalho.

Apesar de toda adversidade vivenciada pelos professores em 84 dias de greve, a paralização foi negociada através de lideranças do Congresso. Das 26 universidades em greve, 22 apoiaram a negociação dando fim a greve. A vitória nas negociações, com reajuste diferenciado de 80% para os professores das autarquias e fundações fortaleceu a diretoria da ANDES. Também ocorreu a greve de 1985, com 45 dias de duração e envolvendo os professores de 16 universidades federais

Newton Lima Neto foi o quarto presidente da ANDES, na gestão 1986-88. Para a gestão Lima Neto, a universidade pública é o esteio fundamental da luta pela democracia e a ANDES a entidade fundamental de luta pela resistência e defesa desta entidade. Em sua gestão o traço marcante foi a defesa da autonomia universitária. Acerca disto, Newton Lima Neto (Cadernos ANDES, 2001:111) relata:

Sempre defendemos a autonomia universitária, mas não como mecanismo de desmantelamento do sistema federal. A linha geral que eu sempre defendi, quer, seja como liderança do movimento estudantil, depois do movimento docente e como reitor foi que a educação, como na maior parte dos países europeus, é, em todos os níveis do Estado. E portanto, independentemente do front em que eu atuei, sempre fiquei coerente com essa posição.

O movimento de resistência em defesa das universidades públicas federais era muito presente. A organização da comunidade docente contrapunha-se as investidas do governo em prol da privatização definitiva do sistema superior público de ensino. Por exemplo, a ANDES se contrapôs as declarações e determinações dos organismos financeiros internacionais como o BID, que consideravam a rede pública de ensino superior, como "supérflua para um país periférico do capitalismo internacional como é o Brasil " (Lima Neto, idem). Um claro indício de privatização direta destes organismos para o ensino superior público e gratuito brasileiro.

No centro da discussão estava a tentativa do governo em dissociar o ensino da pesquisa. O ministro da Educação Octávio Cintra

(Documentos Adufg,1986:3064) acerca desta intenção do governo na mudança da Lei 5540/68 diz que: "A realidade é outra. A lei diz que todo professor deve ser pesquisador, mas isso é falso. Não acontece. A graduação não é lugar ideal para a pesquisa, mas para o ensino." Outra questão polêmica deste projeto era a eleição dos dirigentes, contrárias as exigências dos segmentos universitários que queriam eleições diretas e paritárias. Lima Neto (Documentos Adufg,1986) ao comentar o projeto oficial de reforma universitária advertia que a intenção do governo era criar, de um lado fábricas de diploma, ou seja, as universidades dedicadas exclusivamente ao ensino, e de outro, balcões de prestação de serviços, com pesquisas encomendadas e financiadas pelas grandes empresas.

O governo Sarney criou o GERES, na gestão Lima Neto, em 3 de março de 1986. Do ponto de vista do MEC, o relatório era um importante subsídio para uma nova política para a educação superior. Nele estavam contidas as proposições sobre os aspectos mais relevantes deste nível de ensino. O fio condutor do documento articulava a proposta de maior autonomia universitária- condição para a melhoria da qualidade- levando-se, segundo o MEC, em consideração a avaliação e propostas da comunidade científica. Estavam contidas nas propostas, portanto, a mudança de concepção e organização do ensino superior, em especial as universidades federais.

Nas propostas estavam: extinção do currículo mínimo; unificação dos regimes jurídicos das autarquias e fundações universitárias numa só

instituição; implementação de outras formas de financiamento através de parcerias com o setor privado.

De acordo com Lima Neto (Documentos Adufg,1986:3465), a principal moléstia que assola as universidades federais é a “subnutrição de verbas à qual o sistema foi submetido como consequência de uma política educacional privatista, elitizante e dependente”.

Para discutir as propostas do GERES o ministro Jorge Bornhausem convocou toda a comunidade acadêmica e outras entidades. A ANDES rechaçou o projeto oficial em mobilizações juntamente com a UNE e a FASUBRA.

Na gestão Lima Neto, o grande marco de resistência e embate foi a greve de 1987. Professores de 45 IFES fizeram parte desta greve, que englobou as autarquias e as fundações. O eixo central da greve foi a defesa do ensino público e gratuito, juntamente com luta pela isonomia salarial, adoção do plano de carreira única para os docentes das IFES, revogação do decreto que proibia a contratação de pessoal, verbas para o funcionamento das IFES. Como relata Lima Neto (Cadernos ANDES,2001:107):

Todos os benefícios que nós conseguimos de um sistema forte, isonômico, até onde foi possível mantê-lo, em função dos planos econômicos; unificado, em termos nacionais, com dignificação de carreira, com carreira única, que até hoje é a mesma... tudo conquistado em 1987, numa greve que, no meu entender, é absolutamente sem precedentes, histórica, por todos os resultados que trouxe – e todos nós colocados como servidores públicos; exatamente o que o governo tenta hoje, em nome da flexibilidade e de uma autonomia gerencial, reverter.

Neste período, também foi lançada a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita, em 9 de abril de 1987, pelo Fórum da Educação na Constituinte, composto pelas seguintes entidades: ANDES, FASUBRA, UNE, UBES, SBPC, OAB, CUT, CGT, e outras.

No final da década de 80, o movimento docente enfrentou um grande desafio: o debate sobre a transformação da ANDES em sindicato. Como exigência legal que contava na Constituição de 1988, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior passou por um difícil ajuste. Dentro da associação havia uma polêmica antiga a vinculação da entidade a CUT. O segmento dos professores universitários tinham uma concepção de sindicato, no imaginário dos professores o sindicato vinculado a CUT não correspondia aos seus anseios. Havia um receio de ser tornar um sindicato nos moldes classista. Para a professora Mindé Baldauy Menezes (Revista Adufg,1998:16): “o segmento dos professores universitários é um segmento pequeno burguês e a questão do sindicato não correspondia muito bem aos anseios da categoria”.

A ANDES teve um intenso trabalho interno para articular a transformação da associação em sindicato e, ao mesmo tempo, tinha que discutir o Regime Jurídico Único.

O Regime Jurídico Único foi uma das maiores conquistas dos servidores públicos. A ANDES lutou para garantir o RJU, uma legislação própria, com plano de carreira e aposentadoria integral. Mas, com o passar do tempo, a vitória, arduamente conquistada, se transformou em uma derrota, como relata Maria Iêda Burjack (Revista Adufg, 1998:22):

A novidade que o sindicato buscou se alterou ao longo do tempo, e isso tudo marcou muito. Todo mundo esperava resgatar as perdas salariais pelas vias jurídicas, e essa expectativa afastou os professores da luta corpo-a-corpo. Tanto é que, quando o governo começou a acenar com restrições ao serviço público, assistimos a um processo de aposentadoria em massa nas universidades. E os professores estavam certos em se aposentar para garantir direitos.

As mudanças econômicas, políticas e ideológicas em âmbito internacional e nacional, influenciaram diretamente no modelo de luta dos docentes. Ao passar de associação para sindicato, a ANDES vivenciou, simultaneamente, dois momentos de transição: um de caráter interno e outro de caráter externo com as mudanças no cenário nacional. Internamente lutava para construir uma identidade sindical na prática e no plano externo as mudanças da esfera produtiva e reforma do Estado brasileiro, nos moldes neoliberais, resignificavam as lutas sindicais, através da transformação da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 1997).

A gestão Sadi Dal-Rosso, conduziu a ANDES no período de 1988 a 1990. Além das questões ligadas a transformação da associação em sindicato, discutia-se um projeto para a educação nacional. A ANDES acompanhava o Fórum da Educação na Constituinte junto à UNE, FASUBRA e outras entidades, em defesa da educação pública. Foi criado um programa nacional de educação unificado que fortalecia a escola pública. Um detalhe interessante é que, a partir da discussão desse projeto a comissão começou a cogitar a necessidade de se criar uma bolsa para subsidiar às famílias mais carentes, para que elas pudessem manter as crianças nas escolas. E para que isso ocorresse, foi feita pela ANDES uma discussão em nível nacional durante um congresso no Rio de Janeiro. Segundo Dal-Rosso (Cadernos ANDES,2001:117) : “Demos uma contribuição fantástica. Foi o momento em que o movimento esteve mais propositivo do que nunca, porque pensou a educação brasileira como um todo. Essa proposta está publicada no primeiro número da revista Universidade e Sociedade”.

A gestão Sadi Dal-Rosso foi marcada pela greve de 1989, que contou com a participação de 42 IFES, envolvendo professores, funcionários técnicos-administrativos e estudantes. As principais reivindicações eram: oposição aos cortes nas verbas públicas e nos salários através do arrocho salarial; reposição salarial; revogação do decreto que proibia a contratação e abertura imediata de concurso público para atender as necessidades das IFES.

A greve teve como resultado significativos: a liberação por parte do MEC da verba de emergência, no valor de 60 bilhões de cruzados novos para as instituições, alteração do plano de carreira docente e a contratação de 760 docentes e de 1340 servidores técnicos-administrativos para o conjunto das IFES; também houve por parte do governo o reconhecimento do direito à aposentadoria integral.

Outro fato marcante do período, era a preocupação com relação ao crescimento da crise financeira na universidade. A crise propiciada pela política educacional do governo, desencadeou uma ressignificação do papel da universidade e do professor. Para Dal-Rosso (Cadernos ANDES,2001:122), "começou a se estruturar na universidade um pensamento de pré-capitalismo ou protocapitalismo, de tentar levar vantagem em tudo, de se ganhar dinheiro, uma certa mercantilização da universidade".

Num momento em que as universidades públicas federais estão extremamente debilitadas, particularmente, devido as mudanças conjunturais, a ANDES busca uma maior inserção nos demais espaços sociais para colocar a proposta de universidade como parte de um modelo de desenvolvimento soberano para o país. Ao passo, que o governo de Collor, dava curso a estratégia através da política de reforma Estado e conseqüente desmonte do sistema público de ensino superior.

O Professor Carlos Eduardo Baldijão é quem assume a diretoria da ANDES neste período, bem como, os novos desafios a serem enfrentados não só pelo movimento docente, mas por todas as instituições sociais.

Em 1991, começaram a se tornar cada vez mais difíceis os movimentos sindicais. Em meio às conseqüências do desaparecimento do Socialismo real no Leste Europeu, que fragilizou as ideologias de esquerda, os movimentos sindicais, incluindo a ANDES, tiveram um turbulento momento de reconstrução de suas diretrizes conceituais e ideológicas, ou seja, reconstruir das cinzas da URSS um novo possível histórico, sem perder de vista as pessoas, a democracia e as contribuições do pensamento de esquerda.

É neste contexto que é deflagrada a greve de 1991, com duração de 107 (cento e sete) dias e presença expressiva nas assembleias. A greve conquistou a maior parte das reivindicações e expressou força do movimento docente. Acerca da greve comenta Baldijão (Cadernos ANDES,2001:131) “é difícil imaginar uma greve daquela se repetir hoje. Ela não resultou da inteligência brilhante dos dirigentes, mas havia uma participação massiva da base. Agora, são quase quatro anos de arrocho salarial e não há perspectiva de mobilização a curto prazo”.⁶⁹

⁶⁹ No próximo tópico faremos um aprofundamento acerca da greve de 1991.

Em 1991, as dificuldades e contradições do governo Collor começaram a transparecer. A ANDES-SN participou deste momento através do Comitê pela Ética na Política, conjuntamente com a CNBB, a OAB, a CUT e outras organizações da sociedade civil. Sob severas críticas e denúncias de improbidade administrativa o governo Collor encaminha-se para o *impeachment*, que ocorreu em 1992.

Os sindicatos tiveram um papel relevante neste episódio, através da luta contra a corrupção, contra a impunidade e de manifestações públicas. Caravanas de professores, funcionários e estudantes partiram rumo a Brasília, participar com outras organizações sociais de um movimento denominado "Fora Collor".

A ANDES-SN, durante este período, também lutou pela garantia de verbas e financiamentos para as universidades, que vivenciavam a realidade de cortes nos recursos destinados a sua manutenção, conforme as orientações de organismos internacionais, como o FMI. As universidades eram fortemente acusadas de perdulárias, sob a alegação, por parte do governo, de gestão inadequada e obsoleta comparada aos novos padrões de gestão aplicados nas instituições privadas. Educação e mercado aproximavam-se cada vez mais. A luta contra as privatizações, tornou-se uma das principais bandeiras da ANDES-SN. Conforme Chaves (1997:76) o movimento docente, organizado em âmbito nacional, "tem procurado superar uma atuação apenas economicista (luta por

salários) avançando na formulação de projetos que atendam às necessidades da maioria da população, e não apenas a camada privilegiada ou a burguesia” direcionando sua atuação em defesa de algumas bandeiras de luta mais amplas e vinculadas à sociedade, como “a democratização e autonomia das universidades, o ensino público e gratuito como direito e dever do Estado, e luta contra as políticas privatizantes do governo”.

A gestão Márcio de Oliveira (1992 a 1994) deu curso a uma ampla discussão sobre a reforma universitária, avaliação e financiamento, nos moldes neoliberais iniciados com Fernando Collor. Em 1993, ocorreu uma greve com duração de 50 dias, esta greve gerou problemas no interior do movimento dos servidores. Os professores desejavam continuar a paralização, mas os funcionários, em plenária, deliberaram pelo fim do movimento. As Assembléias da categoria acabaram por indicar a saída da greve, ao mesmo tempo que o Comando Nacional de Greve (CNG) indicava a manutenção da paralização. Essas contradições internas acabaram trazendo fissuras para os movimentos posteriores. A negociação entre a ANDES-SN e o governo foi mediada por Fernando Henrique Cardoso, então ministro da Fazenda.

Fernando Henrique Cardoso, ao fazer a última negociação com a ANDES-SN, contava com a companhia de Walter Barelli. Ambos conduziram a pauta de negociações e Fernando Henrique sentenciou que: “O presidente autorizou, mas os senhores fiquem satisfeitos, pois é a última vez que terão

aumento.”(Oliveira,apud Cadernos ANDES,2001:135). Para o professor Oliveira, esta foi uma frase de impacto e que FHC efetivou a risca em seus governos.

A ANDES-SN em conjunto com demais segmentos da sociedade, começou os estudos e discussões acerca de uma proposta de LDB, tendo como desafio transcender as questões relacionadas apenas ao ensino superior através da discussão de todo o sistema educacional. O projeto de LDB aprovado foi o proposto pelo governo, denominado "Lei Darcy Ribeiro", mas nele estavam presentes algumas das reivindicações dos defensores da escola pública. A ANDES-SN também participou do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no qual, segundo Oliveira (Cadernos ANDES,2001), o fórum foi uma das grandes realizações coletivas do sindicato, pois, com esta participação ativa na defesa da educação pública, a ANDES foi reconhecida por suas contribuições na construção de uma legislação mais democrática para a educação brasileira.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, veio a implementação do Plano Real. O cunho aparentemente social-democrático das propostas de FHC, um ex-militante da esquerda e professor universitário, ganharam a simpatia de muitos docentes, apesar do alerta da direção sindical sobre os compromissos assumidos pelo professor-candidato. A partir do segundo semestre de 1996, as propostas de reforma do governo já estavam bem definidas, revelando sua feição neoliberal. Lentamente, mas de forma consistente a categoria dos professores ganhava consciência sobre a situação que se

estabelecia. Num misto de revolta e indignação os ativos e os aposentados foram se mobilizando politicamente contra o conjunto de propostas do governo FHC.

Toda essa mobilização desembocou em uma greve nacional da categoria em 1996, segundo o professor Reginaldo Nassar Ferreira: “Estávamos diante de um governo que se dispunha a manter sua política de estabilidade a qualquer custo, e que agia com mãos de ferro sobre o movimento sindical e o funcionalismo público e começava uma política de desmoralização da universidade pública”(Revista Adufg,1998:24).

Luiz Henrique Schuch foi quem presidiu a ANDES-SN no biênio 1994-96, período em que o movimento docente enfrentou a intensificação do processo de desconstrução e desregulamentação do Estado. Instaurava-se o Estado mínimo em direitos sociais.

Neste momento crítico de desmonte das instituições sociais, dos direitos adquiridos, o sindicato adotou uma posição combativa em relação aos projetos que envolviam as universidades públicas federais. Neste período de avalanche neoliberal, o movimento docente consolidou a consciência de que seria preciso disputar a hegemonia. Segundo Schuch ((Cadernos ANDES, 2001) o sindicato se identificou com os interesses sociais e populares e combateu o projeto antidemocrático de FHC. O embate levou a ANDES-SN a reforçar sua

relação com os demais servidores públicos e com outros movimentos sociais e populares, em particular com a CUT, UNE e a FASUBRA.

Para Schuch (Cadernos ANDES, 2001:153): "A articulação do ANDES-SN foi importante na constituição do Fórum de Defesa do Servidor Público e da Seguridade Social Pública e, inclusive, na produção de formulações e propostas que sempre nos colocaram à frente do governo". O governo FHC, neste período, consolidava os ajustes à nova ordem capitalista mundial, em prol dos compromissos com o sistema financeiro internacional. Assim, as reformas articuladas e implantadas pelo governo avançavam em muitos pontos, com forte reação dos movimentos sindicais e populares.

Neste momento, a gestão Maria Cristina de Moraes (1996-98) dirigia a ANDES. Além de enfrentar as adversidade que os sucessivos governos estabeleceram, via políticas comprometidas com as elites, para a sociedade brasileira, com destaque o desmonte do sistema federal de ensino superior, a gestão de Maria Cristina de Moraes teve que lidar, no âmbito interno, com uma acirrada oposição a sua diretoria.⁷⁰

⁷⁰ A discordância era por causa das concepções diferenciadas de universidade e de sindicato. Três chapas disputaram o pleito para diretoria da ANDES-SN, divergentes entre si, com vitória da chapa de Maria Cristina de Moraes. No bojo do processo eleitoral, muitos debates foram travados em torno das concepções de universidade e sindicato, com quebra da hegemonia da ANDES-AD, da qual Maria Cristina e Renato de Oliveira faziam parte, resultando na saída de Renato de Oliveira. Conforme relata Moraes (Cadernos ANDES, 2000:163): "Eu queria uma coerência política do grupo. O professor Renato e seus apoiadores deixaram explícitas suas idéias. Tinham propostas adesivas ao projeto neoliberal para a educação. Eram contrários a nossa concepção de sindicato. Por isso, que fossem disputar outro espaço".

Durante a gestão de Maria Cristina de Moraes, a ANDES-SN procurou ampliar as alianças com o conjunto de trabalhadores federais SPF. No período, a ANDES-SN também se aproximou do MST. Cristina de Moraes (Cadernos ANDES,2000:166) relata:

Uma aliança com o MST, que, para nós, nunca significou ocupação de terras, ou empunhar armas, mas crescer na perspectiva de enfrentamento, de fortalecimento de uma proposta de educação nos campos populares, e o Congresso Nacional de Educação (CONED), tão bem expressou, significava a necessidade que o Sindicato desse sua contribuição a um movimento social de tamanha importância. Avançamos muito nessa proximidade com o MST durante nossa gestão. Mas, antes já havia um trabalho muito bom com o Schuch. Pena que, por uma opção ideológica, a gestão 98/2000 desarticulou tudo por achar que docentes universitários não deveriam se misturar com o povão. Assim tentou fazer da ANDES uma associação de acadêmicos.

Durante a gestão 1996/98, foram feitas críticas às políticas neoliberais, e a forma subserviente assumidas pelos dos governos pós- Collor, além de demonstrar enormes preocupações com os rumos da Universidade e do Sindicato Nacional, em vista da implementação do projeto de Emprego Público do governo FHC.

A meta do Ministério Público é atingir o setor da educação. Se no próximo Congresso do ANDES, não sair um apontamento radical em relação ao Emprego Público, não perderemos só a universidade, mas também o Sindicato. Não haverá SN com Emprego Público. Nossa proposta de Carreira Unificada não cabe dentro dessa proposta do governo. São inconciliáveis, Este é o momento decisivo para a Universidade e para o sindicato, a implementação do Emprego Público é um retrocesso (Moraes, Cadernos ANDES,2000:178).

Um fato marcante da ANDES-SN, no período, foi a proposta de privatização da UNITINS, que teve um significado muito forte para o Sindicato. Para o sindicato, a estratégia do governo, a partir da proposta de privatização da UNITINS, era construir a primeira Organização Social do modelo Bresser na área de educação, conforme documento oficial: "O governo federal não possui Universidade própria no Estado do Tocantins. Ao contrário do que acontece com todas as unidades da federação, a criação da Fundação UNITINS abre alternativas de um novo modelo de Universidade compartilhada, autônoma, verdadeiramente pública, mas não estatal, de direito privado, mas não particular" (Morais, Cadernos ANDES,2000:169).

O I e II CONED foram realizados na gestão 96/98. O motivo principal era a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), a ANDES-SN participou ativamente deste importante momento para a educação brasileira. Trabalhando articuladamente com outras entidades, na defesa da escola pública, conseguindo reunir por dois anos consecutivos cerca de cinco mil pessoas em cada evento. Segundo Moraes (Cadernos ANDES,2000) foi um momento de concretização de vários sonhos da categoria, da história da educação no Brasil.

A gestão Renato de Oliveira foi eleita em um momento de greve nacional, no qual, os objetivos da greve eram: o desgaste do governo FHC, uma estratégia de politização do sindicato. Com o movimento de desgaste do governo de FHC, a ANDES-SN conseguiu sensibilizar outras organizações.

Um dos principais problemas enfrentados neste momento, foi a expansão do ensino superior privado, em detrimento do ensino público. As universidades públicas, segundo Oliveira (Revista Adufg,1998), não conseguem ampliar suas matrículas, devido ao escassos recursos do governo, que insistentemente, privatiza a educação superior pública e gratuita. Neste processo são utilizados mecanismos eficientes, como: o "provão", cortes no financiamento e privatização interna, ou seja, privatiza-se por dentro, na prática diária da universidade. Outro problema enfrentado pelo movimento docente foi a incredulidade dos professores frente ao futuro da universidade pública e gratuita, no qual, alguns já acreditam que o modelo de universidade pública está esgotado. Todos esses questionamentos fizeram parte da pauta de discussão da ANDES-SN.

Na greve de 1998, o movimento docente procurava resistir à adoção da GED (Gratificação de Estímulo a Docência), que a revelia da categoria foi aceito pelo nova diretoria da ANDES-SN junto ao MEC. A GED constitui-se numa estratégia que o governo encontrou de introduzir o produtivismo na universidade. Associado ao Provão, a GED torna-se um instrumento eficaz de controle do trabalho docente. Estes instrumentos trazem grandes prejuízos para as instituições federais de ensino superior, visto que os mesmos são utilizados para definir o repasse das verbas. A privatização da universidade pública e gratuita evidencia-se através destes expedientes,

representando a privatização na organização e gestão da universidade: a privatização a partir de seu interior.

Desde a gestão Maria Cristina de Moraes articulava-se a greve contra a implantação da GED. O processo eleitoral da nova diretoria da ANDES-SN foi realizado em meio a esta mobilização grevista. A chapa vitoriosa dirigida pelo professor Renato de Oliveira após eleita e à revelia do Comando Geral de Greve (CNG) e das bases, passou a fazer articulações políticas no Congresso Nacional. Assim, enquanto o CNG articulava o encaminhamento da greve, os dirigentes eleitos (ainda não empossados) articulavam conciliações com o governo e suas propostas. O governo cooptou integrantes do sindicato, o que aproximou a gestão Renato de Oliveira dos sindicatos pelegos do passado.

Embora a gestão Renato de Oliveira reafirmasse os ideais da ANDES-SN em defesa da Universidade pública e gratuita, na prática permitiu que o projeto do governo centrado na produtividade adentrasse na universidade, com eminente privatização do público. Acerca desta questão Maria Cristina de Moraes (Cadernos ANDES, 2001:181) argumenta: "Nada é irreversível (...) Agora, é preciso que não nos acomodemos. A história não acabou."

3.3- As estratégias de enfrentamento e resistência da ANDES-SN ao processo de privatização das IFES

A ANDES-SN foi gestada na ditadura militar, propondo a defesa da universidade pública e gratuita e a democratização da gestão das universidades. A ANDES-SN ao longo destes 20 anos é opositora constante às políticas governamentais que se oponham a democracia e aos direitos sociais.

Nesta trajetória histórica, a entidade acumulou vitórias e derrotas, mas sempre resistente às investidas do governo no sentido de sucatear, desmoralizar e privatizar as universidades federais. O movimento sindical foi, na década de 90, uma das principais estratégias dos docentes para enfrentar as políticas implementadas pelo governo buscando atender, via reforma do Estado nos moldes neoliberais, os interesses do mercado, portanto, contrários aos direitos sociais. Sendo assim, no decorrer de nossa pesquisa percebemos que o movimento docente, ou seja, as manifestações coletivas do professores das instituições superiores federais foram importantes instrumentos de defesa dos direitos sociais e das instituições sociais, na luta não só pela educação pública e gratuita, mais também pela ampliação da democracia na sociedade brasileira.

Para Fávero (1980) nas universidades o exercício do papel crítico frente à estrutura de poder conservadora tem sido efetuado através de alguns

grupos mais concientizados e organizados, capazes de se contrapor as elites que detém o domínio do Estado.

Neste sentido, Chaves (1997:128) explicita:

Os governos brasileiros têm, sucessivamente, procurado desenvolver uma política autoritária e centralizadora para o ensino superior, que se contrapõe aos objetivos do Movimento Docente, provocando uma situação de conflito político-ideológico permanente. A cada investida do governo contra a universidade pública, os docentes resistem, organizando diferentes formas de mobilização, como a produção de documentos, denunciando o interesse do governo em destruí-la; pressões no Congresso Nacional, evitando que projetos privatizantes sejam aprovados; realização de atos públicos, para esclarecer a população sobre as intenções do governo; e, como recurso extremo, a utilização da greve. Esta, entretanto, acabou deixando de ser uma excepcionalidade para transforma-se numa rotina na vida das universidades públicas federais, devido à indiferença à insensatez do Governo Federal.

As greves, como coloca Antunes (1994), são formas elementares e indispensáveis de luta da classe trabalhadora. É a partir dessas mobilizações que a coletividade expressa suas concepções, seus anseios e viabiliza a luta pela conquistas destes anseios.

Assim, no período de 1979 a 2000, foram realizadas 12 (doze) greves nacionais nas universidades públicas federais, com algumas diferenciações significativas na pauta priorizada pelo movimento ⁷¹. No período definido para análise, temos 5 (cinco) greves nacionais. Tendo em vista os limites do presente trabalho, não será feito uma análise exaustiva das alianças,

enfrentamentos e cotidiano das greves. Procuramos traçar uma análise geral das greves, dando destaque a questão político-ideológica, à medida que essas mobilizações grevistas têm sido utilizadas como instrumento de resistência, de contraposição ao projeto político neoliberal e suas políticas educacionais privatizantes para as IFES.

Desse modo, a seguir vamos apresentar um quadro geral das greves nacionais, destacando-se as medidas adotadas pelo governo para o ensino superior, as ações do MD, a deflagração das mesmas, os atores envolvidos e os resultados do movimento para a categoria.

1. A greve de 1991 – período de 5/6 a 20/9 – 107 dias

Os antecedentes da greve de 1991 foram um conjunto de medidas provisórias tomadas pelo governo com o Plano Collor. No caso específico das IFES, além do confisco das poupanças e demais investimentos financeiros, foi determinado cortes no orçamento e demissão de pessoal. O CRUB (Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras) tenta junto ao MEC rever estas medidas e propõe a expansão das atividades acadêmicas, ao invés dos cortes e demissões. Seriam desta forma aumentadas em média 25% das matrículas na graduação e no ensino de fundamental e médio, e ainda seriam aumentadas em 50% as matrículas na pós-graduação (Chaves, 1997).

⁷¹ Acerca das greves deflagradas na década de 1980 ver Chaves (1997) e Cadernos ANDES (2001).

O governo Collor seguindo os ditames do neoliberalismo, acusa os funcionários públicos dos principais culpados da crise do Estado, instaurando uma política econômica recessiva na direção da diminuição do Estado (política do Estado mínimo). Os salários são congelados em março de 1990, acumulando entre março e junho deste ano, uma corrosão de inflacionária de 184%.

A ANDES-SN realiza seu X Congresso Nacional em fevereiro de 1990, no qual, são feitas severas críticas as políticas empreendidas pelo governo. Em novembro de 1990, a ANDES-SN reivindica uma reposição salarial de 179,57%, acrescidos de 93,57% referentes ao IPC (Índice de Preços ao Consumidor) de fevereiro e março de 90, totalizando 441,08%.(Chaves,1997)

O governo lança o seu projeto de Reconstrução Nacional, contendo a proposta oficial de uma Nova Política para a Educação Superior. Em contra-ofensiva a ANDES-SN realiza em seção extraordinária o II CONAD, rejeitando este projeto conjuntamente com FASUBRA, UNE e CRUB, que termina sendo vetado. O Congresso Nacional, sob pressão da ANDES-SN, FASUBRA e outros sindicatos do SPF, derruba o veto do Presidente Collor à Lei do RJU (Regime Jurídico Único), um anseio antigo dos docentes e que contribuiu para estimular as mobilizações, principalmente a luta por melhores salários.

A deflagração da greve de 1991, teve seu estopim na Medida Provisória nº 296/91, na qual o Presidente concedia aumento diferenciado aos

militares e as diversas categorias de servidores civis, deixando de lado os docentes e servidores técnico-administrativos das IFES. Os atores envolvidos na greve foram os docentes e servidores técnico-administrativos de 45 IFES. A pauta de reivindicações da greve, conforme Chaves (1997:139) eram:

- ◆ Reposição salarial de 144,38%;
- ◆ Incorporação das perdas salariais provocadas pelos Planos Bresser, Verão e Collor, perfazendo um total de 640,39% de reajuste;
- ◆ Abertura de concurso público para preencher vagas existentes nas IFESs e expansão do quadro de pessoal com imediata contratação dos selecionados;
- ◆ Escolhas dos dirigentes das IFESs por processo de eleições diretas e democráticas;
- ◆ Garantia do repasse para a ANDES-SN das contribuições dos docentes por ela representados, conforme garante a Constituição Federal.

Os resultados da greve foram: a revogação do MP nº 296/91; reajuste salarial geral aos SPF de 20%, com correção diferenciada dos vencimentos dos professores das IFES ⁷², novo reajuste salarial diferenciado para os docentes em setembro de 1991⁷³, aumento da gratificação do DE (Dedicação Exclusiva) de 50% para 55%.

2. A greve de 1993 – período de 13/5 a 14/6 –31 dias

Os antecedentes da greve de 1993 foram o *impeachment* de Collor, em 1992. A ANDES-SN teve participação efetiva neste movimento social

⁷² O reajuste para o professor Auxiliar 1 com 20 h foi de 51,8%, e para o professor Titular com DE e doutorado foi de 77,45% (Chaves,1997).

⁷³ O novo reajuste previa aumento de 20% para professor Auxiliar 1 de 20 h, de 48,8% para professor Titular com DE e doutorado, e aumento das gratificações de titulação, de 15% a 25% para mestrado, de 25% para 50% para doutorado e de 12% para especialistas (Chaves,1997).

amplo, lutando de forma resoluta contra a corrupção, portanto, pela moralização do governo. Neste período foi realizado o XII Congresso da ANDES-SN, com definição de uma nova proposta de carreira única para os docentes do sistema educacional brasileiro. Itamar Franco dá continuidade ao projeto neoliberal, sob orientações de organismos internacionais, como: FMI e Banco Mundial.

A política econômica é fundada no sucateamento e privatização das empresas estatais, manutenção do pagamento das dívidas externas e internas. No tocante as IFES, foi quebrada a isonomia salarial conquistada na greve de 1987 e o MEC propõe um modelo de orçamento para as IFES através de um orçamento global. O indicativo de greve foi deflagrado para a 1ª quinzena de maio de 1993, após uma plenária dos SPFs em Brasília com participação de 369 delegados (Chaves,1997). Participaram desta greve os professores e funcionários técnico-administrativos de 43 IFES e demais Servidores Públicos Federais (SPF), apoiados pelos estudantes ⁷⁴.

A pauta de reivindicações era unificada, expressando os interesses dos servidores públicos federais, as principais reivindicações eram:

- ◆ Definição de uma política salarial;
- ◆ Imediata recomposição salarial, com reajuste mensais de acordo com a inflação;

⁷⁴ A greve de 1993 foi a primeira greve unificada dos SPFs.

- ◆ Extensão das gratificações por titulação para todos os SPFs;
- ◆ Pagamento imediato dos passivos trabalhistas, com incorporação dos 84,32% do Plano Collor e liberação imediata do FGTS;
- ◆ Anistia para todos os servidores públicos punidos em razão das greves.

Os resultados da greve foram: o governo concedeu 85% de reajuste salarial escalonado ao longo de um ano e abaixo da inflação; anistia dos professores punidos nas greves anteriores; aprovação pelo governo de uma política salarial dos servidores; com relação à isonomia foram concedidas a elevação do GAE escalonada. Nesta greve, a ANDES-SN e a FASUBRA em oposição ao fim da greve, mantém o movimento por muito mais tempo que os demais funcionários públicos federais. As entidades entenderam que a política salarial apresentada pelo governo era uma oficialização do arrocho salarial.

3. A greve de 1994 – período 19/4 a 8/6 – 50 dias

Os antecedentes da greve de 1994, são: implantação do Plano FHC 2, que retira da União 20% das verbas destinadas à educação; congela salários e ameaça as conquistas trabalhistas como a aposentadoria. No período também são apresentadas inúmeras emendas constitucionais à Revisão Constitucional, emendas estas que propunham: a privatização ou estadualização das IFES, restringido a gratuidade apenas aos carentes e dependentes de

famílias carentes, a extinção do RJU e fim do direito de greve aos servidores públicos, fim da licença maternidade e da gratificação de férias.

Em meio as investidas de desmonte de direitos, os professores de 38 IFES e demais servidores públicos deflagram a greve em 19 de abril de 1994. As principais reivindicações, na pauta específica das IFES, eram: reposição salarial; definição do Plano Nacional de Capacitação Docente; definição do Projeto de Plano de Carreira para o magistério superior das IFES. Na pauta unificada, lutavam contra a privatização e terceirização dos serviços públicos, seguridade social, aprovação do DPC (Diretrizes de Planos e Carreira), entre outros.

A greve teve como resultado apenas manutenção do direito de greve aos SPFs. Conforme Chaves (1997:143) "através da imprensa, de corte de pontos e inquéritos administrativos que poderiam resultar em demissões" o governo desarticulou a greve, do qual, o funcionalismo público saiu "sem ganhos econômicos e sem firmar nenhum compromisso com o governo".

4. A greve de 1996 – 16/04 a 24/06 – 70 dias

O principal antecedente da greve de 1996, foi a greve dos petroleiros. O governo federal teve uma ação extremamente repressiva à greve dos petroleiros. Segundo Freitas (Revista Adufg, 1998:34) a ação do governo foi um recado para os trabalhadores do serviço público, pois neste processo de

mobilização dos petroleiros “o governo definiu unilateralmente os funcionários públicos como adversários de seu projeto”.

Conforme Maria Cristina de Moraes (Cadernos ANDES, 2001), as principais reivindicações da greve eram: questões salariais e luta contra o projeto privatizante do governo FHC, com ênfase na defesa dos direitos trabalhistas essenciais.

A greve das federais da ANDES-SN foi deflagrada após uma reunião nos dias 11, 12 e 14 de abril de 1996, no qual a paralização unificada a outros segmentos do funcionalismo público iniciada em 16 de abril seria por tempo indeterminado. Segundo o Sindicato Nacional dos docentes o governo manifestava de forma clara “uma política de aniquilamento dos serviços públicos essenciais sem os quais a sobrevivência de milhões de indivíduos se vê comprometida” (Documentos Adufg, 1996). Ainda para o Sindicato a manutenção dos direitos essenciais dos servidores públicos é condição essencial para o interesse público.

A pauta de reivindicações era unificada, expressão dos interesses dos servidores públicos federais, as principais reivindicações eram:

- ◆ Reajuste salarial de 46,19% para todos os servidores públicos federais, para recompor as perdas referentes ao ano de 1995;

- ◆ Defesa dos direitos essenciais dos funcionários públicos como: aposentadoria (em oposição ao projeto de mudança na previdência) e estabilidade no emprego.
- ◆ Repúdio a reforma do Estado e as privatizações.

Já na pauta específica dos docentes do ensino superior tínhamos: luta contra o aniquilamento da educação superior pública federal. Os professores, servidores e alunos criticavam e refutavam um conjunto de iniciativas que o governo vinha desencadeando, são elas: o exame nacional de cursos (provão), a proposta de mudança que rompia com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, a redução dos investimentos em educação e contra a política de não reposição de vagas nas IFES.

Para Toschi e Guimarães (1996) a greve das universidades apresentou uma pauta de reivindicações que todo cidadão deveria ter a necessidade de saber, visto que todos os trabalhadores perderiam com as reformas propostas pelo governo. As autoras também advertiam que só se romperia com o espiral do silêncio buscando apoio na sociedade civil, junto a todos os cidadãos, e a partir daí traçar as meios de potencializar a dignidade e a cidadania. Conforme as autoras:

No modelo neoliberal adotado pelo governo FHC, para garantir a concentração dos lucros e propriedades, torna-se imperativo aprofundar o caráter privado do Estado Brasileiro. Nesse projeto, sob alegação do

combate à dívida pública, promove-se verdadeira dilapidação do patrimônio público e, o mais grave é que, simultaneamente a este processo de privatização das estatais, o presidente FHC faz 'festin' com o dinheiro público saneando os bancos privados num gesto de protecionismo deslavado (Documentos Adufg, 1996).

Sob forte pressão do governo, os Membros do Supremo Tribunal Federal votaram contra as reivindicações dos servidores públicos, mesmo com os ministros Bresser e Paulo Renato reconhecendo publicamente os baixos salários da grande maioria funcionalismo público. O secretário do Tesouro Nacional, Murilo Portugal, alegou a impossibilidade do governo conceder reajuste salarial ao funcionalismo público federal, no qual o governo alegou não haver recursos para aumentar as despesas com pessoal, argumentando ainda que a situação fiscal do Estado extremamente debilitada requeria, em caráter de urgência, reformas administrativas e da previdência.

Sem alcançar a reposição salarial, os grevistas tiveram que buscar outras formas de negociações. Essa negociação, de acordo com as lideranças do movimento, seria a instalação de uma mesa de diálogo, composta pelo governo e os representantes dos servidores.

Os saldos da greve de 1996 foram negativos, principalmente no tocante a baixa mobilização dos servidores, além é claro da descrença instalada nos movimentos grevistas devido a ação autoritária do governo.

5. A greve de 1998

Em razão dos insucessos de 1996, que promoveu o desgaste do instrumento de greve junto às bases, e também devido as avaliações de conjuntura que viam o governo fortalecido na correlação de forças, muitos hesitaram em iniciar o movimento de greve no ano de 1998. A greve nacional foi deflagrada no dia 31 de março, em poucas semanas conseguiu mobilizar paralizações em quase toda totalidade do sistema federal de ensino superior.

Em reuniões realizadas nos dias 06 e 07 de março de 1998, definiu-se, por unanimidade, a seguinte pauta de reivindicações:

- ◆ Reajuste linear de 48,65% para todos os docentes;
- ◆ À necessidade de reposição de vagas e expansão de quadros;
- ◆ Rejeição ao PID (Programa de Incentivo à Docência);

Com referência a greve de 1996, foram retomadas as seguintes reivindicações:

- ◆ Incorporação da GAE e implantação da nova Carreira Docente, conforme pauta protocolada no MEC em 16 de dezembro de 1996 pelo sindicato.

Conforme a Seção Sindical da UFSCar (Documentos ANDES,1998) "o mês de abril foi marcado por trajetória sempre ascendente da greve, tanto no número de IFES que iam aderindo e reforçando o movimento,

quanto do ponto de vista de sua inserção e aprovação, não só na mídia como na sociedade civil e política”.

Nesta greve alguns professores em repúdio ao descaso com a universidade pública e gratuita deram início a uma greve de fome. A partir desta ação a crise das universidades públicas federais, desprestigiada por sucessivos governos, ganhou notoriedade nacional. Temas como autonomia universitária, falta de verbas, salários defasados nas IFES passaram a ser de domínio público. Segundo o Sindicato Nacional (1998) conseguiu-se nessa greve um movimento forte, mesmo apesar dos percalços enfrentados, como por exemplo a ação do Presidente eleito que a revelia do movimento permitiu que o produtivismo adentrasse na universidade.

Do ponto de vista do sindicato, a greve resultou na melhoria salarial, apesar de insuficiente e espuriamente associada à GED. Do ponto de vista estratégico, o sindicato sentiu-se derrotado uma vez que:

Os princípios quantitativos presentes na proposta do governo reforçam a subalternização do Brasil no cenário internacional, apontando para a implantação da cartilha do Banco Mundial, no que diz respeito à educação superior, e também “porque está inaugurada uma nova e perigosa prática: a de atrelar salários no serviço público à imposição de normas de trabalho que visam claramente a privatização desse espaço – é uma iniciativa inédita, que abre caminho para a adaptação coadjuvada pelas reformas administrativa e previdenciária, entre outras – da máquina governamental do país aos ditames do capital internacional e seus prepostos (Documentos ANDES-SN, 1998).

Outro importante instrumento de enfrentamento da ANDES-SN foram as diversas manifestações públicas, destacamos na década de 90: o "Fora Collor" em 1992; Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, marco significativo de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade; a pressão exercida sobre o Congresso Nacional na definição do artigo 207 da Constituição Federal, o qual define que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão"; a participação no processo de elaboração de propostas para a nova LDB em 1996.

Destacamos ainda a defesa da autonomia universitária relacionada com o exercício da democracia no interior das IFES, garantido através de mecanismos de decisão, controle e gestão e a elaboração de um documento com a Proposta da ANDES-SN para a universidade pública e gratuita brasileira, documento no qual está contidos os princípios que norteiam a atuação do MD, formulações que definem as universidades como *autarquias especiais*, "como garantia do ensino público gratuito e a responsabilidade do Estado (União, Estados e Municípios) pelo custeio total, através de dotação orçamentária global"(Cadernos ANDES, n.2,1986).

A revista *Universidade e Sociedade*, como elemento de articulação de idéias, de debates e de propostas, constitui-se noutro instrumento de enfrentamento e defesa da educação pública e gratuita. Conforme o primeiro

editorial da Revista Universidade e Sociedade :“ é um instrumento de ação política concretizada”. A Revista Universidade e Sociedade teve sua primeira edição em fevereiro de 1991, neste fascículo já estão presentes a crítica à privatização e ao sucateamento do ensino superior público e gratuito.

Nos 10 anos da Revista Universidade e Sociedade, foram editados 23 fascículos, que abordam os mais variados temas relacionados à educação, resultado das contribuições dos docentes de todas as universidades do país através de artigos, entrevistas, documentários, etc. A revista colocou-se como um valioso instrumento político, pois promoveu a circulação de idéias, expôs as análises críticas à ordem estabelecida e definiu metas de ação política para a educação superior pública. Nela também estão contidos a grandiosa produção científica dos docentes brasileiros, que apesar de todas as adversidades promoveram a ciência em nosso país.

Obviamente a história da ANDES-SN é marcada de contradições internas, e não podia deixar de sê-lo, rupturas e fissuras se deram durante essas duas décadas de movimento docente, mas também se deram grandes superações. O renascer da adversidade é do nosso ponto de vista o elemento mais significativo do movimento docente. A capacidade de se reconstruir no movimento do real, no curso de sua história, demonstra uma potencialidade advinda da compreensão dialética do homem e do mundo. Construindo e reconstruindo a história da educação brasileira.

No tocante ao enfrentamento do processo de privatização, a ANDES-SN pautou-se pela defesa da esfera pública, do serviço público estatal, do ensino público e das IFES. Ao analisarmos o histórico do movimento docente, percebemos que o sindicato via com clareza as concepções neoliberais presentes na reforma do Estado brasileiro na década de 90, através dos governos de Collor, Itamar Franco e FHC. A ANDES-SN, principalmente pós-1995, traçou metas de resistência ao projeto privatizador das IFES, no qual as estratégias de enfrentamento e resistência foram amplamente empreendidas nas gestões do sindicato, com exceção da gestão 1998-2000.

A luta contra a privatização e terceirização dos serviços públicos, em especial ligados à educação e saúde, contra a transformação da UNITINS em Organização Social conforme o MARE, contra a GED, são provas evidentes de que o governo investiu em políticas privatizantes, e, em contrapartida, a ANDES-SN, através de sua atuação político-prática, tem enfrentado e resistido ao projeto de universidade oficial, buscando estabelecer um ensino superior menos excludente, portanto, público, gratuito e de qualidade.

Considerações finais

A pesquisa realizada revelou que a trama privatizante da educação superior pública e gratuita foi intensificada na década de 90.

Desde o Regime Militar e sua reforma educacional se estabeleceu a expansão do ensino superior no setor privado. Em 1968, ano da oficialização da reforma, o número de estudantes universitários matriculados nas universidades públicas e gratuitas era maior que o número de matrículas no ensino particular. Já em 1973, essa realidade mudou substancialmente, pois as matrículas das universidades públicas e gratuitas perfaziam 1/3 das matrículas gerais, entre públicas e privadas. Isso significa que mais de 1 milhão de estudantes universitários estavam nos estabelecimentos privados.⁷⁵

O Estado, desta forma, desencadeou um processo de autorização de abertura de cursos universitários (em sua maioria noturnos) em estabelecimentos de ensino superior privados. Esta privatização do ensino superior, fazia parte de uma estratégia política de contornar a enorme procura por cursos universitários do período. O diploma universitário era visto como expediente para ascensão social.

⁷⁵ Dados fornecidos por Freitag (1980).

Os interesses do governo e setor privado articularam-se de forma eficiente, transformando a educação num valioso e valoroso negócio. Se por um lado os governos militares privatizavam o sistema educativo, em especial a educação superior, e por outro lado, não asseguravam a implantação de uma infra-estrutura material necessária à manutenção e expansão do ensino superior público estatal. Para Germano (1993:195):

Esse quadro evidencia alguns dos motivos pelos quais o Estado se desobriga gradativamente de investir na educação pública, bem como em outras políticas sociais. Diga-se de passagem que essa foi uma das continuidades da política educacional ao longo de todo o período ditatorial. Na verdade, buscava-se evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao capital e à "Segurança Nacional". Assim, a rede escolar pública foi golpeada de morte, na medida em que a valorização da educação expressa no discurso oficial correspondia, na prática, à sua desqualificação.

O caminho da privatização estava pavimentado pelos militares e sua vinculação direta com os interesses do capital, no qual, as empresas educacionais iriam prosperar bastante (Germano, 1993).

Nos anos 80, a transição política e conseqüente redemocratização do país, não alterou a realidade adversa vivenciada pela educação superior pública e gratuita. O Projeto GERES foi a proposta, por parte do governo civil, para enfrentar a crise das universidades públicas federais. Neste projeto do governo Sarney estavam contidos a transformação da concepção de universidade, bem como, mudanças na sua organização, apontando como saída a transformação das universidades em fundações, sendo

estas fundações de caráter público, mas com gestão privada. O governo, desse modo, demonstrava sua feição conservadora, ao continuar as políticas privatizantes para o ensino superior.

A partir do governo Collor, o processo de privatização do ensino superior público e gratuito se torna mais intenso. A Reforma do Estado preconiza a diminuição do Estado, com conseqüente diminuição dos gastos públicos, redefinindo as formas de financiamento das universidades públicas. FHC dá continuidade a reforma do Estado e a agenda neoliberal de seu antecessor. Estabelece um governo autoritário e totalmente subserviente aos organismos internacionais.

Com FHC as universidades públicas federais passam por um intenso processo de ajustamento à nova lógica de reorganização do sistema de educação. Essa reorganização do sistema educativo, como dito antes, faz parte do amplo projeto de reforma do Estado nos anos 90, uma estratégia global de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas. Por conseguinte, as políticas públicas (e as políticas educacionais como parte das políticas públicas) implementadas pelos governos pós-Collor sustentam-se nas premissas neoliberais, que advogam a redução do Estado por meio do repasse de atribuições, inclusive recursos, para o setor privado ou setor público não estatal.

O processo de ajustamento sofrido pelas IFES possui dois objetivos principais: a diversificação e redefinição do caráter e vocação das instituições de ensino superior. Esta diversificação e redefinição do caráter das instituições busca romper diretamente com a estruturação do modelo único universitário, previsto na reforma de 1968 e que estabelecia como premissa principal da constituição da universidade a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão ⁷⁶. Na análise do governo, FHC, via MEC em 1996, o modelo único deu sinal de esgotamento, ou seja, se tornou incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial e da reforma do Estado requerida pela nova Direita. Portanto, este modelo único de universidade pública estatal, mostrou-se inviável para o Estado, bem como, para as novas demandas, exigências e desafios contemporâneos.

Em resposta a inviabilidade do modelo, o governo propôs a flexibilização e diversificação da oferta de ensino superior. A flexibilização e diversificação promoveram a possibilidade de outros formatos institucionais e organizacionais, resultando na redefinição da identidade (vocação política e científica) das IFES.

⁷⁶ A indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão prevista em 1968, tinha como objetivo desenvolver e construir um campo universitário mais homogêneo e unificado nacionalmente.

Para Chauí (1993) o processo de flexibilização e diversificação das instituições superiores em curso no governo FHC, questiona a natureza e o caráter das universidades públicas e gratuitas, questiona a universidade como instituição social, visto que implementa um novo formato institucional para as universidades e estabelece vínculos mais intensos com demandas e exigências do mercado.

A educação superior, nesta perspectiva, passa então a ser entendida como pertencente aos serviços não-exclusivos do Estado. Segundo Chauí (1998:1) os serviços não-exclusivos do Estado são "aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços". Dessa forma, o Estado provê os serviços, mas não os executa diretamente. Isso significa que o Estado se desobriga de fornecer serviços essenciais à sociedade, que passam para a iniciativa privada. Se recordarmos Coggiolo (2001) a esfera pública torna-se apêndice do mercado.

Ao contrário do que se temia, o Estado não privatizou as universidades públicas e gratuitas diretamente, mas privatizou por dentro, na sua gestão e organização institucional. As estratégias privatizantes revelam uma lógica, na qual, são poucos os investimentos destinados ao setor público, ao mesmo tempo, em que são cobrados eficiência e produtividade às instituições públicas federais. Uma lógica nefasta que asfixia as IFES.

As conseqüências do processo de privatização, empreendido pelo governo, nesta última década, resulta, portanto, no encolhimento da esfera pública, na perda de direitos sociais essenciais para a população, na fragmentação do saber, na mercantilização do ensino superior público e gratuito, na desarticulação da democracia.

A ação sindical da ANDES-SN, em meio a todas as adversidades do período em questão, mais especificamente do projeto neoliberal implementado pelo governo na década de 90, enfrentou e resistiu em defesa da esfera pública, da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades, do serviço público estatal, portanto, em defesa da cidadania e da democracia em nosso país. Entendendo, claramente, que a educação constitui-se em um direito da população e num dever do Estado, não podendo se reduzir a uma mercadoria cambiável em empresas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, 2001.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia das universidades públicas federais: situação atual, propostas e perigos. In: CATANI, Afrânio Mendes & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). Universidade Pública : políticas e identidade institucional. Campinas, Autores Associados; Goiânia, Editora da UFG, 1999.

ANDES. O público e o privado, o poder e o saber – a universidade em debate. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

ANDES. Cadernos. Memória da luta III: trajetória, lutas e perspectivas. São Paulo, 2001.

ADUFG. Documentos. Goiânia, volume V, 1986.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999.

_____. O novo sindicalismo. São Paulo, Brasil Urgente, 1991.

_____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. O que é sindicalismo? São Paulo, Brasiliense, 1994.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: Gentili, P. & Silva, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. Micheael W. Educação e poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: Arroyo, M., Buffa, E. & Nosella, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, 2002.

AZEVEDO, Janete M. L. A educação como política pública. Campinas, Editora Autores Associados, 1997.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 2000.

BEYHAUT, Gustavo. Metropolização e globalização: bosquejos históricos e sociais. In: Gadelha, Regina A. (org.). Globalização, metropolização e políticas neoliberais. São Paulo, EDUC, 1997.

BECKER, Bertha K. & EGLER, Claudio A. Brasil: uma potência regional na economia-mundo. São Paulo, Bertrand Brasil, 1994.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo : Cortez, 1999.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 1996 (Lei Darcy Ribeiro). Brasília, 24 de Dezembro de 1996.

BRITO, Vera Lúcia Alves. Autonomia universitária: luta histórica. In: CATANI, Afrânio Mendes & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). Universidade pública :

- políticas e identidade institucional. Campinas, Autores Associados; Goiânia, Editora da UFG, 1999.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 2000.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: Arroyo, M., Buffa, E. & Nosella, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, 2002.
- CAMPOS, Francisco Itami. Coronelismo em Goiás. Goiânia, Ed. UFG, 1987.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira. Reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, Afrânio Mendes, Oliveira, Romualdo. (Orgs) Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- CATANI, Afrânio Mendes & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). Universidade pública : políticas e identidade institucional. Campinas, Autores Associados; Goiânia, Editora da UFG, 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira. Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, Vozes, 2002.
- CASTRO, Celso. Os militares e a República. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente da UFPA.. Belém, SPEP/GRAPHITTE, 1997.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho. Democracia e sindicalismo no Brasil. In: Universidade e Sociedade. Brasília, v.9, n.19, 84-88, maio/ago.1999.

CHAUÍ, Marilena de S. Ventos do Progresso: A universidade administrada. In:

Chauí et alli. Descaminhos da educação pós-68. Ed. Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, Marilena. A modernização da universidade. Maringá/SC, 1998.

_____. Vocação política e voca o científica da universidade. Revista Educa o Brasileira. Brasília, 1993.

CINTRA, Antônio Otávio. A política tradicional brasileira: uma interpreta o das rela es entre centro e a periferia. IN: Revista da Administra o Pública, Rio de Janeiro, ED. FGV, 1971.

CO ELHO, Ildeu Moreira. Gradua o: rumos e perspectivas. Avalia o, ano 3, v.3, p. (5-63), n. 3 , Set., 1998.

_____. Realidade e utopia na constru o da universidade: memorial . Goiânia, Ed. da UFG, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. Políticas públicas, políticas privadas e avalia o. In: Universidade e Sociedade. São Paulo, Adusp, 2001.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educa o: sentido oculto ou problemas de concep o? In: TOMMASI, Lívia De et alli.(Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais , São Paulo, Cortez/ PUC-SP/AE, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Elaine M. T. et alli (org.). 500 anos de educa o no Brasil. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2000, p.151-204.

_____. A universidade reformanda. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____. A universidade tempor . Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

_____. A universidade crítica. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Neoliberalismo, crise e educação. In: Universidade e Sociedade. Ano VI, n. 10, jan.1996, p.75-81.

D'INTIGNANO, Béatrice M. A fábrica de desempregados. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. Goiânia: CEGRAF/UFG/PUCSP, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas educacionais e reconfiguração da educação Superior no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). Universidade pública : políticas e identidade institucional. Campinas, Autores Associados; Goiânia, Editora da UFG, 1999.

DOURADO,L. As transformações da sociedade contemporânea, o papel do Banco Mundial e os impactos na educação Superior Brasileira. In: Silva, R.(org.).Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas. Piracicaba, Ed. Unimep, 1999.

_____. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: Aguiar, Márcia , & Ferreira, Naura Syria. (Orgs.) Gestão da educação. São Paulo, Cortez, 2001.

DRUCK, Maria da Graça. Terceirização: (des)fordizando a fábrica. Bahia/São Paulo, EDUFBA/Boitempo, 1999.

ENGELS, F. Carta a F. Mehring. In: Fernandes, Florestan (org.) . K. Marx, F. Engels : História. São Paulo, Ática, 1983.

_____. Carta a H. Starkenburg. In: Fernandes, Florestan (org.) . K. Marx, F. Engels : História. São Paulo, Ática, 1983.

FALEIRO, Marlene L. A presença da universidade pública- continuando o debate. In: Revista da Adufg. 4ª Edição, agost./2000.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo : Edusp/FDE, 1994.

FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. (org.) K. Marx, F. Engels: História. São Paulo, Ática, 1983.

FERRETI, Celso João et. alli (orgs.). Trabalho, formação e currículo - para onde vai a escola? São Paulo : Xamã, 1999.

FILHO, Cláudio B. De Getúlio a Juscelino (1945-1961). São Paulo : Editora Ática, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORACCHI, Marialice & MARTINS, José de Sousa. Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora LTDA, 1988.

FREINET, Célestin. A Educação do trabalho. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo : Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Ed. Moraes, 1986.

FREITAS, Revalino Antônio. *Serviço público, movimento sindical e o governo FHC*. *Revista Adufg*, Goiânia, v.4, 28-34, ago/2000.

FEYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. São Paulo, Paz e Terra, 1976.

FRIDMAN, Milton. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro, Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1999.

_____(org.). *Crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis : Vozes, 1998.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In. FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 71-90.

FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1976.

_____. *O mito do desenvolvimento*. Brasília, UNB, 1977.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964/1985)*. São Paulo Cortez, 1993.

GENTILI, Pablo . Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: TOMAZ, Tadeu e GENTILI, Pablo (Org.). ESCOLA S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília : CNTE, 1994.

_____. (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. Pedagogia da exclusão (org.). Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo. Petrópolis : Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo, UNESP, 1991.

_____. A terceira via. Rio de Janeiro, Record, 2000.

GOMES, Cândido Alberto. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo, EPU, 1985.

_____. A Educação no mundo pós-guerra fria: o enfoque da educação comparada e internacional. Em Aberto: Brasília: ano 14, n. 64, 1994.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1977.

_____. A concepção dialética da História. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986.

_____. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo : Loyola, 1992.

HOBBSBAWN, Eric. Introdução. In: Marx, Karl. As formações pré-capitalistas. Rio

de Janeiro : Paz e terra, 1975.

HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

IANNI, Otávio. A sociedade global. Petrópolis : Vozes, 1992.

_____. Teorias da globalização. Rio de Janeiro : Civilizações Brasileiras, 1999.

KRAYCHETE, Gabriel. Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia. Petrópolis, Vozes, 2000.

KUENZER, Acácia. Ensino de 2 Grau – o trabalho como princípio educativo. São Paulo : Cortez, 1997.

_____. Ensino médio e profissional : as políticas do Estado neoliberal. São Paulo : Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, G.(org.). Crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis : Vozes, 1998.

_____. Gestão privada: o fim da identidade pública. In: Universidade e Sociedade, Brasília, vol. 9, maio/ago. 1999.

KURZ, Robert. O colapso da modernização. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1993.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. São Paulo : Atlas, 1982.

LEHER, Roberto. Greve nas instituições federais de ensino contra o desmonte da inteligência. In: InformAndes, Brasília, Web Editora, jan./2002.

LIBÂNEO, Universidade pública e formação profissional. In: Revista da Adufg. Edição comemorativa, dez./1998.

LIPIETZ, Alain. Miragens e milagres. São Paulo, Nobel, 1988.

LÜRDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. A ontologia de Marx : questões metodológicas preliminares Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo : Ática, 1981.

MASSETO, M. (Org.) Docência na universidade. Campinas, SP : Papirus, 1998.

MACÊDO, Maurídes Batista. A escola pública no Brasil suas origens e a luta por sua concretização. In: Revista SOLTA A VOZ, Goiânia, nov./1993.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo, Cortez, 1991.

MANACORDA, M. O princípio educativo em Gramsci. Porto alegre, Artes Médicas, 1990.

MANTEGA, Guido. A economia política brasileira. Petrópolis, Vozes, 1984.

MARTINS, José de Sousa. O que é sociologia. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MARX, Karl e Engels, Friedrich. A Ideologia alemã. São Paulo, Ciências Humanas, 1980.

MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980. Livro Primeiro. Vol. 1. Cap. 1 (A Mercadoria).

_____. 1818-1883. O Capital : crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

_____. Manuscrito : Economia y Filosofia. Madrid : Alianza, 1984. Primer Manuscrito (El trabajo enajenado) .

_____. As formações pré-capitalistas. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

MASCARENHAS, Angela C. B.. Mundo do trabalho e identidade política da classe trabalhadora. Tese de Doutorado. Brasília : UNB, 1999.

_____. Heterogeneidade, fragmentação e identidade política da classe trabalhadora. In: Revista da Adufg. 4ª Edição, agost./2000.

_____. Desafiando o Leviatã: sindicalismo no setor público. Campinas/SP, Alínea Editora, 2000.

MASCARENHAS e LUSTOSA. A presença da universidade pública no Brasil. Jornal O Popular, julho de 2000.

MAZZILLO, Tânia Maria. Universidade e negócio. Jornal do Brasil, dez/2001.

MELO, Zuleide Faria de. A falácia do discurso neoliberal. In: Revista de Educação AEC. Neoliberalismo e educação. Brasília : AEC, 1996, v.25, n. 100, jul./set., p.9-22.

MENDES JR, Antônio e Maranhão, Ricardo. Brasil História: texto e consulta. São Paulo : Brasiliense, 1981.(vol.1)

MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente. In: Linhares, Maria Yedda. História Geral do Brasil. Rio de Janeiro, Campus, 1990.

MIRANDA, Paulo Roberto. O processo eleitoral em Goiás na República Velha: os últimos vinte anos. Goiânia, Monografia, UFG,2000.

_____. Ascensão e colapso do populismo. Goiânia, S/N, 1996.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira República. Rio de Janeiro, EPU/MEC, 1976.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antônio Gramsci. In: Arroyo, M., Buffa, E. & Nosella, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. A globalização e a problemática do terceiro mundo. In: Revista de Educação AEC. Neoliberalismo e educação. Brasília : AEC, 1996, v.25, n. 100, jul./set, p. 46-58.

OLIVEIRA, Carlos Alonso, & MATOSSO, Jorge Eduardo (orgs.). Crise e trabalho no Brasil – modernidade ou volta ao passado ? Campinas, Scrita, 1996.

OLIVEIRA, Renato & SCMIDT, Benício V. Autonomia universitária: condições e desafios. In: Universidade e Sociedade, Brasília, vol. 9, maio/ago. 1999.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. In: Educação e sociedade. Campinas : Papyrus, 1994.

PRADO JR, Caio. História econômica do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1990.

QUINTANEIRO, Tania et alli. Um toque de clássicos : Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1995

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Introdução à história da educação brasileira. São Paulo, Cortez, 1978.

_____. História da educação brasileira. São Paulo, Moraes, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1986.

- TOSCHI, Mirza, & GUIMARÃES, Maria Teresa. Revertendo o espiral do silêncio: a greve nas universidades, Documentos ADUFG, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 2000.
- SOUZA, Maria do Carmo Campello. O processo político partidário na primeira República. IN: Brasil em Perspectiva. São Paulo, Difel, 1971.
- SOUSA, Ana Luiza L. A história da extensão universitária a partir de seus interlocutores. Goiânia, UFG, 1995. (Dissertação de Mestrado)
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. Os pressupostos liberais do governo FHC. In: Universidade e Sociedade, ano VI n° 10, jan/1996.
- TOMMASI, Livia De et alli (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais , São Paulo: Cortez/ PUC-SP/AE, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? - As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia De et alli.(Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais , São Paulo: Cortez/ PUC-SP/AE, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina. São Paulo : Trajetória Cultural, 1989.
- VICENTINO, C. & GIANPAOLO, P. História do Brasil. São Paulo, Scipione, 1997.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 2000.

WEFFORT, Francisco. Qual democracia? São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

_____. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: Freire, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.