

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL NO PIAUÍ: ASPECTOS
DA ORIGEM E O PROCESSO DE EXPANSÃO NOS ANOS 1990**

Maria da Penha Feitosa

TERESINA – PI
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DA PENHA FEITOSA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL NO PIAUÍ: ASPECTOS
DA ORIGEM E O PROCESSO DE EXPANSÃO NOS ANOS 1990**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Sales.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
TERESINA – PI – 2006

F311e FEITOSA, Maria da Penha.

A Educação Superior Pública Estadual no Piauí:
aspectos da origem e o processo de expansão nos anos
1990. / Maria da Penha Feitosa. – Teresina: UFPI,
2006.

223 p.

Dissertação (Mestrado) Educação. UFPI

1.Educação Superior. 2.Política. 3.História. I-Título
C.D.D. – 378.981 22

MARIA DA PENHA FEITOSA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL NO
PIAUÍ: ASPECTOS DA ORIGEM E O PROCESSO DE
EXPANSÃO NOS ANOS 1990**

Aprovada no dia 27 de março de 2006

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Magna França (UFRN)

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Barbosa Lima (UFPI)

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI) – SUPLENTE

Aos meus filhos Angeline e Thiago

A todas as pessoas que procuram se dedicar à tarefa de desvelar, o mais radicalmente possível, a realidade concreta, cujo conhecimento já traz, em si, um caráter revolucionário.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força motriz de todo o Universo, que coloca em determinados momentos de nossa existência também a possibilidade de morte, para que possamos enxergar com mais clareza a sua grande obra, que é a vida.

A Maria Eliane Feitosa e Regina Célia Feitosa (irmãs), que não descuidaram do carinho com que sempre deixavam fluir a satisfação que sentiam pela realização desse sonho, que passou a ser nosso.

A Dona Rosalina, minha mãe, pela imensa satisfação com que repete a frase: "minha filha está estudando para ser mestre". Mãe, sua bênção.

Ao Geraldo Carvalho, companheiro, pelas discussões políticas, críticas, incentivo e apoio na caminhada.

A Rosana Evangelista, amiga incansável no propósito de colaborar, tanto no campo da orientação científica como numa conversa que requer tomada de decisões importantes, como a que resultou na minha inscrição na seleção do Mestrado.

Ao Luis Carlos Sales, mais que orientador, um amigo, pela paciência e estímulo que, ao apear as dificuldades e realçar as possibilidades, abriu novos horizontes, tornando real o exercício da produção científica.

Ao Jáder, filho do coração, pela paciência e colaboração nos ensinamentos de informática, o que garantiu uma certa independência na realização do trabalho de digitação, pesquisa e formatação do resultado final.

A todas as professoras e professores das disciplinas, sem as(os) quais teria sido muito difícil dar os primeiros passos rumo ao "caminho das pedras".

A todas e a todos os colegas da 10ª turma do Mestrado em Educação, amigas(os) conquistadas(os) e preservadas(os).

Às funcionárias e funcionários da Universidade Estadual do Piauí – UESPI (especialmente a Antonia, do CPLAN; Prfª Socorro Carvalho; Senhor Epaminondas, da Biblioteca/Arquivo; Profª Fátima, da ADCESPI), também ao pessoal do Conselho Estadual de Educação, por disponibilizarem os arquivos do órgão para a coleta de dados.

A todos os entrevistados, sujeitos dessa pesquisa, especialmente às professoras e aos professores, educadoras e educadores, alunas e alunos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos no processo da origem e da expansão da educação superior pública estadual no Piauí, pela colaboração e importância dos seus depoimentos para a consecução deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo examinou a ação do poder público estadual no sistema educacional piauiense, quando criou, a partir de 1984, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí - FADEP, voltada primordialmente para a formação e melhoramento da atuação do quadro docente do sistema, principalmente do interior do Estado e, em 1986, quando entra em funcionamento o Centro de Ensino Superior do Piauí – CESP. Esta ação é analisada no contexto de uma realidade extremamente desfavorável para a educação pública do Piauí no período estudado, notadamente no que diz respeito à formação acadêmica e à carência de professores em áreas fundamentais para o funcionamento do Ensino Médio no interior do Estado. A análise de como ocorreu a implantação desse projeto no Piauí e a sua evolução se deu observando-se o contexto de disputa política partidária entre os quadros que governaram o Estado e que marcou o decorrer de todo o período estudado. Disputa que conduziu a proposta original dos educadores que idealizaram a criação da instituição ora para a consecução dos seus fins, ora para objetivos que não aqueles que lhe deram origem, recompondo pedaços do seu projeto original ou agregando a este novas propostas, de acordo com os interesses de cada uma das forças políticas que chegavam ao poder, na reconfiguração de sua proposta de existência que foi se delineando por toda a década de 1990, sem conseguir se consolidar enquanto resposta efetiva aos problemas da educação no Estado. O somatório desses acontecimentos veio apontar e dar vazão à segunda preocupação de análise, alvo da realização deste trabalho, que foi o amplo processo de expansão vivenciado pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Expansão aqui entendida como ampliação, interiorização e diversificação do sistema de Educação Superior sob a administração do poder público estadual piauiense, principalmente a partir de 1995, numa conjunção de ações que deram origem a uma universidade com novas propostas para o sistema educacional do Estado. A análise desse segundo aspecto se deu priorizando-se a contextualização dos fatos num espaço mais amplo de criação, onde estiveram presentes contribuições filosóficas e sociológicas de autores preocupados com a questão educacional e a sua relação com o conteúdo ideológico do sistema capitalista. Dessa forma, para a compreensão do fenômeno, elevou-se a análise a um contexto mais aprofundado de discussão, dentro da abordagem teórico-metodológica escolhida, e a sua inserção como parte das políticas internacionais e nacionais reservadas para a educação superior, dentro das políticas neoliberais dos anos 1990 e das novas estratégias de atuação do Estado brasileiro. Partindo de uma reflexão sobre as determinações do Consenso de Washington (anos 1980/1990), da Conferência de Jomtien/Tailândia (1990), do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 (Brasil, 1996), da Emenda Constitucional nº 14 (1996), que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei 9424/1996, e, finalmente, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que cria o Plano Nacional de Educação. Como resultado desta análise desnudou-se um perfil de universidade com novas orientações para a Educação Superior nas quais se identificam restrições para um real desenvolvimento acadêmico e intelectual de suas frentes, conferindo a esta condição subalterna ao crescimento acadêmico, cultural e intelectual, como de resto se fez com a universidade brasileira.

Palavras Chaves: Educação, Ensino Superior, Política Educacional.

ABSTRACT

The present study examined the action of the state public power in the system educational piauiense, when it created, starting from 1984, the Foundation of Support to the Development of the Education of the State of Piauí - FADEP, gone back firstly to the formation and improvement of the performance of the educational picture of the system, mainly of the interior of the State and, in 1986, when he enters in operation the Center of higher education of Piauí - CESP. This action is analyzed in the context of an extremely unfavorable reality for the public education of Piauí in the studied period, especially in what she concerns the academic formation and the teachers' lack in fundamental areas for the operation of the Medium Teaching inside the State. The analysis of as it happened the implantation of that project in Piauí and your evolution felt being observed the context of supporting political dispute among the pictures that governed the State and that marked elapsing of the whole studied period. She argues that led the educators' proposal original that they idealized the creation of the institution for now for the attainment of your ends, for now for objectives that not those that gave origin, recomposing pieces of your original project or joining to this new ones proposed, in agreement with the interests of each one of the political forces that they arrived to the power, in the configuration of your existence proposal that was delineating if for the whole decade of 1990, without getting if it consolidates while answer executes to the problems of the education in the State. The sum of those events came to appear and to give space to the second analysis concern, objective of the accomplishment of this work, that was the wide expansion process lived by the State University of Piauí - UESPI. Expansion here understood as amplification, and diversification of the system of Superior Education under the administration of the power state public piauiense, mainly starting from 1995, in a conjunction of actions that created an university with new proposed for the educational system of the State. The analysis of that second aspect felt being prioritized the insert of the facts in a wider space of creation, where they were present philosophical and sociological contributions of concerned authors with the educational subject and your relationship with the ideological content of the capitalist system. In that way, for the understanding of the phenomenon, she rose the analysis to a deepened context of discussion, inside of the chosen theoretical-methodological approach, and your insert as part of the international and national politics reserved for the superior education, inside of the politics neoliberals of the years 1990 and of the new strategies of performance of the Brazilian State. Leaving of a reflection about the determinations of the Consent of Washington (years 1980/1990), of the Conference of Jomtien/Tailândia (1990), of the Plano Decenal of Education for All (Brazil, 1993), of the new Law of Guidelines and Bases of the National Education - LDB 9394 (Brazil, 1996), of the Amendment Constitutional no. 14 (1996), that creates the Fund of Maintenance and Development of the Fundamental Teaching and of Valorization of the Teaching - FUNDEF, regulated by the Law 9424/1996, and, finally, the Law no. 10.172, of January 09, 2001, that creates the National Plan of Education. As a result of this analysis he stripped an university profile with new orientations for the Superior Education in which identify restrictions for a Real academic and intellectual development of your fronts, checking it these subordinate condition to the growth academic, cultural and intellectual, as of rest if she did with the Brazilian university.

Keywords: Education, Higher Education, Education Policy.

SUMÁRIO

Dedicatória
Agradecimentos
Resumo
Abstract

Introdução	10
Capítulo 1 - A Universidade Brasileira: uma história em construção	18
1.1. A Universidade na história do País.....	18
1.2. Universidades e Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	21
1.3. O ensino ministrado pelos jesuítas: na colônia havia ensino superior?.....	23
1.4. A Educação Superior como instrumento da ação política do Estado.....	26
1.5. O advento da Instituição Universidade no Brasil.....	28
Capítulo 2 - Políticas de gestão da Educação Superior no Brasil	35
2.1. Aspectos Históricos.....	35
2.2. Estado, Sociedade e Mercado: desdobramentos e reflexos na Educação.....	37
2.3. A Educação Superior no contexto das reformas.....	38
2.4. A Educação Superior na Universidade: novo espaço de configuração.....	43
2.5. O Governo Brasileiro e as medidas de ajustes da educação ao projeto neoliberal.....	49
Capítulo 3 - Aspectos Teórico-Methodológicos da Pesquisa	64
3.1. Considerações acerca do Método.....	64
3.2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos da Pesquisa.....	66
3.3. Delimitação e Universo da Pesquisa.....	67
3.4. Escolha do Método.....	68
3.5. Procedimentos da Pesquisa.....	76
3.6. Questões da Pesquisa.....	78
3.7. UESPI: por que inserida num contexto e como objeto de estudo?.....	81
Capítulo 4 - A Educação Superior Pública Estadual no Piauí: recompondo espaços de criação	85
4.1. Políticas públicas, história e memória: um debate necessário.....	85
4.2. A Educação no Brasil nos anos 1980: uma realidade na contramão dos discursos.....	87
4.3. A Educação no Piauí nos anos 1980: uma realidade de dependência e descaso.....	90
4.4. As fundações: surgimento e influência na Educação.....	102
4.5. Criação da FADEPI: possibilidades e perspectivas para os docentes.....	108
4.6. FADEP/CESP – FUESPI/UESPI: aspectos legais.....	114
Capítulo 5 - A Expansão da Educação Superior Pública Estadual do Piauí no contexto do projeto Neoliberal para a Educação Superior Brasileira	131
5.1. As interfaces dos processos de mudança.....	131

5.2. A expansão das estaduais nos anos 1990: democratização do acesso ou exclusão pela conformação de um ensino diferenciado?.....	144
5.3. A expansão da Educação Superior Pública Estadual no Piauí: perspectivas da sociedade e contradições do sistema.....	145
5.4. Reflexões e opiniões de educadores e da sociedade sobre a temática	147
Considerações Finais.....	193
Referencial Bibliográfico e Documental.....	210

INTRODUÇÃO

O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
No meu caminho publicamente andando.
(*Thiago de Mello. "Faz escuro mas eu canto"*)

A elaboração da presente dissertação, de certa forma, esteve envolvida pela proposta de Thiago de Mello em "Faz escuro mas eu canto", quando lembramos que muitas coisas deixam de ser ditas e se perdem na obscuridade das "receitas milagrosas" que, ano após ano, tentam tirar a educação da secular crise em que vive, mas o mais que conseguem é produzir expectativas e mais contradições, visto que sempre há algo não revelado, dependente de políticas externas. Com o passar do tempo, esse algo não revelado, que na verdade são políticas bem elaboradas, mas que nem todo mundo compreende, vai deixando aflorar os seus efeitos.

Como os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos em si mesmos, visto que a educação é um setor da prática social humana cujo espaço e características se definem em função do contexto global no qual está inserida, optamos por ampliar os referenciais teóricos para daí poder vislumbrar melhor o objeto desse trabalho que é a EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL NO PIAUÍ: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE ORIGEM E O PROJETO DE EXPANSÃO DOS ANOS 1990.

No esforço de reflexão para apresentação dessa dissertação, esteve muito presente, em nosso pensamento, uma frase dita pelo professor historiador Edwar de Alencar Castelo Branco (2005), numa colocação que fez sobre o papel do historiador enquanto pesquisador. Dizia ele: "Nós somos como pirilampos, iluminando partes da história".

Veio-nos a lembrança de que as noites escuras são, sem dúvida, o lugar privilegiado dos vaga-lumes. São eles que, com suas lanterninhas, vão abrindo clarões, revelando, aqui e acolá, pedaços de uma realidade que o escuro desvaloriza ou mesmo apaga da percepção dos menos atentos. O vaga-lume sabe que o escuro só prevalece até que a ação concreta de muitos vaga-lumes instigue a imaginação criadora e produza muitos clarões.

Os clarões de muitos vaga-lumes, juntos, vão desvelando pontos obscuros e mostrando que, o que muitas vezes é apresentado como natural e belo, não é tão natural e nem tão belo como aparenta, mas está ali existindo, abstratamente, como sustentação do seu contrário, em função do qual existe e para o qual prepara o ambiente e a seiva que o mantém cumprindo historicamente as funções a ele reservadas na dialética do sistema, mesmo e apesar das "mudanças".

As reflexões iniciais, no sentido de apresentar este trabalho de pesquisa, nos remetem a autores como Karl MARX (1985), Karel KOSIK (1976), Antonio GRAMSCI (1995), Gaudêncio FRIGOTTO (1999), Maria de Lourdes de A. FAVERO (1980), Augusto N. S. TRIVIÑÓS (1987), Luiz Fernandes DOURADO (2001) e outros com os quais descobrimos afinidades no pensar a realidade e que, ao corroborarem com o entendimento do desafio de executar a apreensão radical da realidade, com vistas à superação do imediatismo do fenômeno estudado, de forma a ascender do abstrato (a forma pela qual o fenômeno se apresenta num primeiro momento) ao concreto (a percepção da essência da realidade pesquisada), nos forneceram os instrumentais de que precisávamos para um encaminhamento conveniente no tratamento do

objeto desta pesquisa, inserindo-o numa discussão, partindo do *locus* abstrato em que vive do “que se pensa sobre ele”, para colocá-lo no contexto "do que se pode ascender sobre ele".

Da abstração dessa realidade em que o objeto foi encontrado, com a ajuda dos documentos, grandemente qualificados com a memória daqueles que se tornaram sujeitos na retomada de um passado não tão remoto e que pretensamente queremos ver reconstituído, é que pudemos chegar, ou talvez nos aproximar do concreto do objeto que nele está implícito.

De tão singular e oportuna analogia do pirilampo produtor de clarões e o historiador/pesquisador produtor de conhecimentos contida nas reflexões do professor Edwar (2005), que veio somar, revendo o pensamento de grandes teóricos, a idéia de aproveitá-la para ilustrar o nosso sentimento na apresentação do nosso objetivo com essa pesquisa. Concordando que, realmente, não se constitui tarefa do historiador-pesquisador mostrar “toda” uma realidade, muito menos apresentá-la como verdade absoluta, mas apresentar clarões que possam suscitar o desejo de buscar conhecer mais sobre a realidade.

Em vez de pirilampos, utilizei o termo vaga-lumes por considerá-lo mais próximo da nossa convivência. Mas, obrigado, professor, pela forma solta e despreocupada no tratar as coisas “sérias” da pesquisa científica, mostrando como o modo de pesquisar historiando pode ser tão rico e menos estressante.

Que os aspectos da realidade que apresentamos como resultado desse caminhar tenha a natureza dos clarões dos vaga-lumes (ou pirilampos), numa noite escura, pois é assim que nos percebemos, quando chegamos próximo (não querendo que seja o final) do lugar que gostaríamos de chegar, e temos que voltar para apresentar ou descrever o caminho que tivemos que percorrer para chegar a um lugar que julgamos ter sido o possível, até pelo fato de não ter podido abarcar tantas e tão valiosas informações.

Cada lugar visitado, cada documento analisado, cada entrevista feita, pessoas com as quais consolidamos boas amizades em cada descoberta experimentada, de forma conjunta, foi um aprendizado e funcionaram como os clarões que ora estão sistematizados neste esforço teórico que é elaborar uma dissertação de mestrado.

As brechas deixadas são “permissões” para muitas outras interpretações, até mesmo para o rascunhar de uma teia de clarões que poderá levar a “uma” ou a várias interpretações e assim alinhavar um quadro que possa chamar a atenção de outros olhares sobre o objeto que por tanto tempo ocupou nossos sentidos, pensamentos e ações. Este é o sentido que gostaríamos de imprimir ao trabalho que tivemos na interpretação dos fatos que envolveram o objeto e o objetivo primevo desta pesquisa.

Quanto mais nos absorvíamos e nos apropriávamos do objeto pesquisado, mais aumentavam as indagações e o sentimento de curiosidade sobre os condicionantes de suas origens, contexto e o que levou à sua criação, assim como o fenômeno expansionista enquanto alvo das mais diferentes opiniões: aplausos de alguns, insatisfações e mesmo severas críticas por parte de outros.

Mesmo porque, o momento ímpar de rupturas em que vive a educação superior no Brasil, com o incremento de várias modalidades de ensino, suscita as mais acirradas discussões. As críticas e insatisfações tornaram-se lugar comum no meio acadêmico, nas conversas formais e informais. No caso Universidade Estadual do Piauí - UESPI, quase sempre enfocando o projeto original de criação de uma Fundação para subsidiar o desenvolvimento da educação no Estado e o projeto de expansão que coloca em análise a questão da formação aligeirada de professores e a sua relação com o novo perfil de universidade moldado pelas políticas neoliberais e os projetos de interferência dos países desenvolvidos na educação dos países signatários.

O mesmo sentimento que nos impulsionava a indagar nos fazia também recusar as respostas prontas de que aquilo se tratava de uma forma correta de dar oportunidade de acesso a um diploma de nível superior a um número cada vez maior de pessoas no menor espaço de tempo possível. Mais preocupante ainda quando se trata de medidas com respaldo na legislação educacional brasileira (Lei 10.172/01- PNE; Lei 9424/96 – FUNDEF; Lei 9394/96 – LDB e outras).

Tratam-se de leis, emendas constitucionais e outros mecanismos legais que sistematizam e determinam as diretrizes do sistema educacional brasileiro e que hoje estão sob a mira da análise de autores como Nicholas DAVIES (2001); Marília FONSECA (1998); Iria BRZEZINSKI e Ivany PINO (2000); Romualdo Portela de OLIVEIRA (2001); Pablo GENTILLI (1998) e outros que muito contribuíram com esse trabalho na apreensão da realidade por que passa a educação no Brasil e no Mundo.

Quando esses autores analisam criticamente a interferência de organismos internacionais na política educacional brasileira, como a que vem acontecendo pela via de uma agência internacional de fomento do capital internacional e de financiamento comercial como o BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, conhecido no Brasil como Banco Mundial, inserido na administração pública brasileira como agência de cooperação técnica para o setor educacional, percebe-se algo de muito contraditório moldado numa face muito bem maquiada.

A nossa própria convivência com o sistema gerava muitas indagações como: o que o modelo de educação superior gerenciado pela UESPI tem a ver com as políticas reservadas para a educação superior pelas agências internacionais, contidas inclusive no Plano Nacional de Educação do País? Como fazer a ponte, já que as coisas são, aparentemente, tão distantes e ao

mesmo tempo tão próximas? Como demonstrar que o que parece uma política isolada não passa de mais uma pedra na construção de um modelo de educação tão questionado?

Havíamos que concordar com Graciani quando diz:

Não há como separar a análise da instituição universitária do contexto histórico em que ela se manifesta, pois [...] partimos do pressuposto de que as instituições educacionais são instrumentos criados e utilizados pela sociedade para reproduzir o sistema de relações existentes, de forma a garantir e perpetuar a própria sociedade em sua forma atual (Graciane, apud Fonseca Neto, 1998, p.16)

Tínhamos, pois, os instrumentos que amenizavam as inquietações, embora ainda não se vislumbrasse as formas de conexão da parte com o todo e as contradições ali existentes. As coisas só tomaram forma à medida que a teoria e os documentos analisados iam sendo respaldados pelas falas dos sujeitos que, de forma simples, revelavam elementos inscritos em suas memórias e que tornaram possíveis a moldagem dos cinco capítulos que compõem este trabalho.

O primeiro destes capítulos consiste numa revisão bibliográfica sobre as políticas e gestão da educação superior no Brasil, resgatando a educação superior no contexto da reforma do Estado com as medidas adotadas pelos governos brasileiros, mostrando essas medidas como respostas ao que se preconiza em nível mundial como uma adequação histórica das estruturas sociais brasileiras ao projeto neoliberal.

Na perspectiva de reconstituir um pouco da história da universidade brasileira enquanto instituição que carrega em si a história do país e das suas estruturas de poder, ressaltando a educação superior como instrumento da ação política do Estado, elaboramos o segundo capítulo. Neste bloco, mostramos também aspectos da criação do primeiro estabelecimento de ensino superior no Estado do Piauí, que data de 1931, a Faculdade de Direito do Piauí, que nasceu da iniciativa privada e como esforço de alguns intelectuais que contavam com o apoio do interventor

federal no Piauí, Leônidas de Castro Melo, numa época de bastante valorização dos cursos jurídicos no País.

O terceiro capítulo contempla a discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa realizada, onde estão postos os objetivos de realização da pesquisa, apresentação do método e os procedimentos utilizados para realização dos trabalhos em combinação com o referencial teórico utilizado enquanto parceiro fundamental na construção do conhecimento.

O quarto capítulo é quando, de fato, iniciamos a apresentação de resultados da apreensão dos “espaços de criação da FADEP – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Piauí”, mostrando uma abordagem sobre a realidade da educação no Brasil e no Piauí, nos anos 1980, num esforço de análise teórico-empírica, pois combinada com as falas dos sujeitos que viveram a realidade pesquisada.

Ainda neste capítulo mostramos aspectos do surgimento e influência das Fundações na educação, como política utilitarista largamente utilizada pelos governos, a partir de 1964, tidas como figuras mais ágeis, menos burocratizadas para a efetivação dos serviços públicos, e aspectos legais para o surgimento da FADEPI e, posteriormente, a UESPI.

A relação estabelecida entre os diferentes agentes internacionais, nacionais e locais é delineada no quinto capítulo que, numa abordagem quanto-qualitativa, apresentará, principalmente, números da fase expansionista registrada na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, revelando a relação do modelo e modalidades de educação ali implementadas com as mais recentes discussões sobre o novo perfil da universidade e da educação superior brasileira, no contexto das políticas reservadas para este nível de ensino no Brasil e, por extensão, no Estado do Piauí.

Para a última parte, que são as considerações finais, fica o desafio de condensar os aspectos centrais das reflexões e análises contidas em todo o corpo desse trabalho de pesquisa,

que, de uma forma ou de outra, será o espaço da construção de um conhecimento sobre o objeto analisado. Por fim e por último são apresentadas as referências bibliográficas e documentais que balizaram o referencial teórico utilizado no decorrer de todo esse processo de construção.

CAPÍTULO 1

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: Uma História em construção

A Universidade não está fora da história de um país; tampouco é toda a história; mas por ela ‘passa’ a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, é aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária [...], fato humano que nenhuma lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar da lei. Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la (Ernesto Leyendecker).

1.1. A Universidade na história do país

A inspiração de Leyendecker (1974) nas suas reflexões sobre a Instituição Universidade desperta em nós um sentimento que julgamos adormecido, mas que é redescoberto à medida que ouvimos ou nos deparamos com definições como estas feitas pelo autor de *Universidade y dependencia*. Cada termo, cada palavra soa como algo do qual não nos queremos apartar, algo que não queremos perder de vista. A sensação é a de que ele fala de uma instituição que está a cada dia mais distante de nós.

O grande embate que se trava hoje na sociedade sobre qual universidade queremos divide opiniões, mas as coisas vão acontecendo e hoje não se define bem o que é mesmo universidade, ou no que se transformou a universidade. Este o grande dilema daqueles que necessitam a qualquer custo pautar seus discursos nas “mudanças”: o país precisa estar preparado para viver os novos tempos, isto significa preparar-se para se inserir no mercado internacional numa nova fase(face) do capital.

Neste capítulo primeiro, queremos lembrar a universidade que, na visão do referido autor, não estando fora do país, é parte da sua história e da história do seu povo e que, ao participar da história e da vida, é aspiração humana, é tarefa comunitária e, acima de tudo (ênfase nossa), é fato humano que nenhuma lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar dela.

Nessa perspectiva, ressaltando a universidade clássica, a boêmia, a revolucionária, a reprimida e aprofundando a discussão sobre a instituição que hoje, metida numa “saia justa”, transformada em alguma coisa que caiba nos projetos salvacionistas como os que têm aportado na educação brasileira, pelo menos nas duas últimas décadas, vem merecendo a atenção de pesquisadores e examinadores da educação superior em nosso país, justamente pelo grau de interferência dos países centrais, na medida da imposição de transformações, diria ajustes, pelas quais passa esse nível de ensino no Brasil e em toda a periferia do mundo global, que será tema do capítulo seguinte.

Lembrando Durkheim citado em Fávero (1980) quando diz:

Não há ninguém, pois, que possa fazer com que uma sociedade tenha, no momento dado, outro sistema de educação senão aquele que está implicado em sua estrutura; da mesma forma que é impossível a um organismo vivo ter outros órgãos e outras funções senão os que estejam implicados em sua constituição.

A discussão feita por Maria de Lourdes de A. Fávero (1980) sobre todo e parte coloca-se, no momento, bastante oportuna e afinada com essas reflexões, pois, ao resgatar, de certa forma, o pensamento de Durkheim, nos oferece o referencial de que precisamos para justificar a opção de pesquisar partindo da relação dialética entre o todo, que é A sociedade capitalista, e as faces das quais se prevalece para atender às necessidades a cada nova alta ou baixa dos seus níveis de dominação e hegemonia, e a parte, que são as políticas educacionais e os modelos de

educação inseridos na estrutura capitalista como órgão vivo cumprindo, então, a sua função que é a de contribuir para que o organismo continue funcionando e produzindo novas necessidades.

Partindo do princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, ou seja, do ponto de vista da totalidade concreta, cada fenômeno só poderá ser compreendido como momento do todo, “cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe” (FÁVERO, 1980, p.17).

Dessa forma, fato ou fenômeno social é também um fato “histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo, desempenhando dupla função, a única capaz de fazer dele efetivamente um fato histórico: de um lado definindo a si mesmo, e de outro definindo o todo. Neste sentido, ele seria ao mesmo tempo produtor e produto, determinante e determinado” (KOSIK, 1976, p.40).

Nesta perspectiva, a Universidade, enquanto fato histórico que é, não será compreensível fora da compreensão do todo do qual é parte e do qual absorve valores, condicionamentos e definições de identidade, pois,

A criação de uma universidade, de uma instituição de ensino superior, uma reforma de ensino deve também ser entendida como um fato histórico e, como tal, estão historicamente condicionadas e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade de onde emergem (FÁVERO, 1980, p. 17).

É uma perspectiva que nos conduz a perceber que para levar à frente a tarefa de pesquisar a criação e expansão de uma instituição universitária, num período determinado da história do Piauí, não basta apenas conhecer a proposta daqueles que a engendraram e encaminharam as reformas de expansão, mas conhecer outras experiências vividas por outras partes, contrastando-as ou complementando-as em relação com o todo que as criou,

compreendendo o porquê dos fatos, o contexto histórico-político em que ocorreram as ações dos grupos ou pessoas de onde emanaram as decisões, os interesses que os moveram a tomar tais medidas, os interesses de grupos envolvidos, enfim, ouvindo Fávero (1980, p.18): “tomar consciência das contradições que esta instituição apresenta em relação à sua própria natureza, como parte de um todo social histórico, de onde não há unidade, identidade e homogeneidade”.

Para constituir essa história, antes de chegar à história, um ponto de partida seria distinguir “universidade” de “instituição de ensino superior”, o que faremos, tomando como referência as reflexões de Luis Antonio Cunha¹; outro ponto seria indagar acerca da existência de ensino superior sobre o comando dos jesuítas; inserindo a discussão sobre quando surgiu a educação superior como encargo do Estado, na ótica de Nina Raniere²; para poder enfocar o tema: o advento da Universidade no Brasil na década de 1920, visto por muitos olhares.

1.2. Universidades e Instituições de Ensino Superior no Brasil

As instituições de ensino superior no Brasil nasceram para oferecer cursos profissionais. O Brasil, segundo Cunha (2001), talvez seja o país onde isso mais tenha ocorrido. A idéia de ensino superior nasceu no início do século XIX. A mesma frota que trouxe para o Brasil a família real em 1808 trouxe também a direção da milícia, do clero, o aparato de justiça, e também o ensino superior, que em nada se parecia com o que existia em Portugal. O rei D. João VI se preocupou em trazer todas as instituições do Estado português, menos a Universidade de Coimbra, “nem pedaços dela”. Portanto, o que veio aportar em terras brasileiras foram as

¹ Entrevista concedida à Revista Caros Amigos, Edição Especial, n.09, 2001, A UNIVERSIDADE NO ESPELHO: para onde caminha o Ensino Superior,. Título: "Era uma vez um rei chamado D. João VI...".

² Ver "EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NA PERSPECTIVA DO DIREITO E DO ESTADO", tese de doutoramento apresentada em 1999.

instituições de ensino superior isoladas que apenas no século XX dariam origem à primeira universidade do Brasil.

Na concepção de Cunha (2001), apesar de Portugal defender o que havia de mais arcaico no que diz respeito ao Estado, ou seja, a monarquia e sua ligação com a Igreja Católica, trouxe para o Brasil o que havia de mais revolucionário no ensino superior, que era um ensino fragmentado e profissional, segundo a concepção francesa de educação. Na época, o que prevalecia eram as idéias dos “estrangeirados” - portugueses que tinham vivido no exterior, sobretudo na França e na Inglaterra – que, ao incorporarem as idéias do iluminismo, criticavam a concepção educacional dos jesuítas que controlavam a Universidade de Coimbra. A idéia desses pensadores era muito mais próxima da idéia de ensino superior que a Revolução Francesa veio a implantar depois.

A Revolução era antiuniversitária; condenou a instituição, “ela é irrecuperável, um aparato do Antigo Regime, sem salvação”... O que a Revolução Francesa fez foi criar a Escola Politécnica de Paris, que está lá até hoje. O objetivo era este: o desenvolvimento do ensino superior profissional em instituições específicas para cada especificidade. Universidade? Nenhuma. E aqui não foram criadas sequer faculdades isoladas, mas cátedras isoladas de ensino superior (CUNHA, 2001, p.5).

E foram as cátedras de ensino superior as responsáveis pela formação das elites políticas que, unificadas no conhecimento e no saber, acessíveis a poucos, comandaram as administrações do Estado. A própria estabilidade do sistema político imperial permitiu a essas elites a construção de longas carreiras políticas e o acúmulo de vasta experiência de governo. Era cátedra para tudo que interessava ao sistema imperial naquele momento. Primeiro criou-se uma cátedra de economia política, como refere Cunha (2001, p.5)

A propósito de uma pessoa, o José da Silva Lisboa, que viria a ser depois o visconde de Cairu. Era um intérprete de Adam Smith no Brasil, tinha livros

escritos a respeito disso, foi o conselheiro do rei para a primeira abertura econômica do país.

Esta cátedra foi criada na Bahia, logo que a família real chegou ao Brasil. Depois foram criadas ainda na Bahia uma de cirurgia e duas no Rio de Janeiro, que deram origem à Faculdade de Medicina da UFRJ hoje. A cátedra de cirurgia da Bahia está na gênese da de Medicina da Federal da Bahia. Em 1810, foi criada a Academia Militar no Rio de Janeiro e dentro dela um curso de engenharia para paisanos e militares, que deu origem à Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Somente em 1827 é que foram criadas duas faculdades de Direito no Brasil, contando com diversos cursos, várias cátedras articuladas e sob uma administração comum. Uma em Olinda, depois transferida para Recife, e outra em São Paulo. A de Recife deu origem à Federal de Pernambuco; a de São Paulo originou a USP.

A influência francesa, tão em gosto pelos ditos “estrangeirados”, teve papel decisivo na forma de constituição das instituições de ensino superior no Brasil, no século XIX, todas elas isoladas, que depois de multiplicadas, foram reunidas, e daí nasceram as universidades, criadas no século XX, e bem diferentes das instituições trazidas por D. João em 1808. De acordo com Cunha (2001, p.5), “o processo de constituição do nosso ensino superior foi um processo de ‘agregação sucessiva’ que está longe de chegar ao fim”.

1.3. O ensino ministrado pelos jesuítas: na colônia havia ensino superior?

Anterior à vinda da família real para o Brasil o que se verificava na Colônia era a ocorrência do ensino de filosofia e teologia nos colégios mantidos pela Companhia de Jesus. Passando pela era Pombal (1759) até as cátedras criadas pela Casa Metropolitana, aqui radicada

em 1808, o ideal de ensino cumpria uma pauta de lições modelo tipo europeu, assim como tudo o que se via na Colônia, sobretudo na cultura e na educação.

Malgrado as posições contraditórias sobre a existência de ensino propriamente superior nos colégios jesuítas, Rossato (1998, p.107) diz que o ensino superior no Brasil, nessa época, praticamente se desenvolveu todo nesses colégios, e que na gênese desse processo, vamos encontrar o primeiro colégio jesuíta, fundado na Bahia, sede do Governo Geral, ainda em 1550.

Nos colégios jesuítas, entre outras coisas, oferecia-se o curso das artes, também chamado de curso de ciências naturais ou curso de filosofia, que ensinava, durante três anos, lógica, física, matemática, ética e metafísica, e conferia aos alunos os graus de bacharel e licenciado, e o curso de teologia, este com duração de quatro anos, que conferia o grau de doutor e ensinava teologia moral, ou “lições de caso”, que tratava de questões éticas relativas às práticas cotidianas, e a teologia especulativa, que consistia no dogma católico. Ambos propedêuticos aos cursos superiores oferecidos nas universidades de Évora e Coimbra.

Alguns autores celebram e discutem essa temática como algo salutar para se observar como se operava a profunda dependência da Colônia brasileira ao poder metropolitano neste período da nossa história. Segundo Raniere,

Até o século XIX, o Brasil não teve educação superior. E a partir de 1808, quando foram criados os primeiros cursos e academias de estudos superiores, a teve sob controle estatal, na forma do modelo universitário napoleônico, essencialmente voltado à formação profissional (1999, p. 22).

Para Rossato (1998), embora alguns autores defendam a idéia de que os colégios jesuítas em quase nada se diferenciavam das universidades implantadas na América Hispânica, deve-se ter em conta que os estabelecimentos jesuítas jamais gozaram do status, dos privilégios e do prestígio atribuído às instituições hispânicas. Jamais se permitiria que na colônia portuguesa

tivesse cursos superiores independentes, muito menos universidades como as criadas nos demais países da América colonial.

Nos colégios jesuítas, aos poucos o curso das Artes e o curso de Teologia foram sendo abertos aos jovens que não se interessavam pela carreira eclesiástica. Assim, a clientela foi se ampliando e aglutinando em seus quadros os filhos das elites que depois iriam estudar fora. Esses cursos reproduziam os rituais das universidades européias, e com o tempo começaram a reivindicar o mesmo status das universidades unificadas da Europa, o que iria demorar um pouco a acontecer.

O último dos cursos superiores criados pelos jesuítas, pouco antes da expulsão desses religiosos, seguindo a política pombalina, conforme Cunha (1980, p.35), foi no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana (MG), por uma série de reivindicações dos moradores, que alegavam serem grandes as despesas ao mandarem seus filhos para os colégios do Rio de Janeiro ou da Bahia. E já nos moldes da nova política educacional adotada pelo marquês de Pombal, os frades franciscanos criaram um curso superior no Convento de Santo Antonio do Rio de Janeiro, que veio a funcionar até mais ou menos 1805.

Como já foi dito, o ensino superior, criado a partir de 1808 e completado no segundo reinado, nasceu de forma fragmentada e em estabelecimentos isolados. As primeiras tentativas de unificação desses cursos em uma universidade no Brasil sofreram muitas resistências, tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política colonial centralizadora, como por parte de alguns brasileiros que não reconheciam na proposta algo que viesse para servir a interesses imediatos, ao contrário, viam na criação de uma universidade uma ameaça de formação de grupos que futuramente viriam questionar o regime e pôr em risco os seus cargos e seu patrimônio.

A partir do poder metropolitano aqui radicado, surge a necessidade da implementação de um ensino superior adequado ao ideal de Estado nacional liberal, para servir, principalmente,

aos estabelecimentos militares, cujos diplomados mais tarde vão se transformar nos ideólogos positivistas que vão se contrapor às doutrinas da igreja católica, ao regime monárquico e à escravidão. A política de criação de cursos isolados no país, a partir daí, com a criação dos primeiros cursos superiores no Rio de Janeiro, sofreu, segundo Dourado (2001), significativa influência ideológico-cultural francesa de orientação positivista, cujo legado certamente contribuiu para o atraso na criação de universidades no Brasil. Sobre essa influência, e citando Cunha (1986, p.137), o autor afirma:

Talvez, a primeira e principal idéia francesa adotada no ensino superior desde a estada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, tenha sido a recusa de criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas. Anísio Teixeira sugeriu que essa recusa se deveu à luta dos enciclopedistas contra a Universidade de Paris, controlada pelos agentes das ideologias reacionárias. Essa posição teria sido assumida por muitos dirigentes do Estado, no Brasil, fazendo com que a Assembléia Geral Legislativa não aprovasse 42 projetos de criação de uma universidade em todo o território imperial. (DOURADO, 2001, p.14).

De forma geral, este é o modelo apontado como o específico na criação de universidades em solo brasileiro, a partir de 1920. Porém, na gênese desse processo, os estudos apontam como responsável o estabelecimento de políticas de expansão do ensino superior privado, com a criação de instituições privadas, de curta duração, para só depois se constituírem universidades criadas por decretos governamentais, portanto, sob a responsabilidade do poder público.

1.4. A educação superior como instrumento da ação política do Estado

A noção de educação pública, a educação criada, dirigida ou mantida por autoridades oficiais, e que delas sofre uma intervenção sistemática e continuada, é de origem moderna, segundo Raniere (1999), sua construção dá-se na Europa Ocidental, a partir do século XVI, conjuntamente com a idéia de nação e em benefício de sua organização, como discute Reniere,

Uma vez que podia garantir a qualidade dos quadros burocráticos do poder constituído, contribuir para o planeamento e construção do espaço social, além de atender à exigência generalizada de participação do indivíduo na sociedade. Consagra-se assim a educação formal, da mais rudimentar à superior, como instrumento de ação política e de interesse do Estado, (grifo nosso), independente de vir a ser considerada um direito social e um bem em si mesma. Nesse sentido, a educação sempre teve natureza pública (1999, p. 18).

Quanto à educação superior, conforme a autora, esta não escapa à realidade pública e política, pois, desde o século XIII, época da criação das primeiras universidades ocidentais, o poder constituído, laico e religioso, e a própria sociedade, têm consciência da sua importância, que se revela para a sociedade face aos benefícios que produz, tais como: disseminação do conhecimento superior; formação de pessoal habilitado às ocupações sociais mais complexas, formação de grupos dirigentes, geração de conhecimentos que contribuem para o crescimento da produtividade e da competição do país, etc.

Independente das razões que implementaram as suas criações, o papel das universidades é historicamente definido e garantido na estrutura governamental do Estado por todos os elementos aqui apresentados.

Desde as reformas pombalinas da instrução pública, ocorridas em Portugal, no século XVIII, com o objetivo de criar uma escola estruturada para atender aos interesses da sociedade civil e ao progresso do século, sobretudo para reforçar os fundamentos da ordem civil na luta contra o poder eclesiástico, a educação vem cumprindo a pauta que lhe é devida, como afirma Fávero (1980) citando Durkheim no início deste capítulo. Também em face da teoria liberal, fundamentava-se a natureza pública da educação, contrariando os pressupostos do Estado Mínimo, hoje fazendo o caminho inverso no que diz respeito à educação.

1.5. O advento da instituição Universidade no Brasil

A universidade pública nasceu como uma ação social, uma prática fundada no reconhecimento público, com legitimidade e atribuições que lhe são próprias com princípios de autonomia que lhe diferenciam de outras instituições. Vista pela sociedade como uma instituição social, as mudanças operadas em nível do seu sistema de ensino são também mudanças que por sua vez vão refletir na realidade social na qual está inserida. Esta é a lógica da educação enquanto definidora de parâmetros e formadora de consciências.

Antonio Fonseca dos Santos Neto (1998), de forma crítica e ao mesmo tempo poética, fala de como é apaixonante o tema universidade, vista na sua historicidade e no que ela contém de essencial para a sociedade:

Como a própria organização universitária está enredada no emaranhado de coisas que ela nutre no seu ventre, tais sejam o estudo, a reflexão crítica, as abordagens múltiplas das idéias que historicamente vão ganhando substantividade, como ainda a capacidade possivelmente maior que qualquer outra organização de recriar-se a si mesma (p.38).

Fala da universidade como uma organização especial, até especialíssima, com uma maneira de existir que consegue perceber não apenas o que é imediato, mas desvelar, pelo acúmulo cultural que tem e proporciona a que outros tenham, o que não está posto, mas, ocultamente, mas, por outro lado, cumpre o papel que lhe é designado historicamente pelo modelo de sociedade no qual se insere. A esse respeito, diz o autor:

Como lugar e instrumento da organização do pensamento nesta porção ocidental do mundo, nestes quase mil anos ela tem se colocado enquanto um ente bifronte: dela, um rosto permanentemente está voltado às sensações ambientais mais imediatas e próximas, aquelas que o campo visual percebe. Tem, porém, um outro rosto voltado à contemplação da universalidade, rosto que tem ouvidos que captam sons e sensações que emanam do acúmulo cultural historicamente posto. [...] A organização universitária é o lugar da conjunção e conjugação dessas

dimensões que na realidade são indissociáveis (FONSECA NETO, 1989, p.38-39).

Citando Covian (1979), Fonseca Neto (1989, p.39) afirma ainda que as “Universidades nasceram livres no século XIII, pela iniciativa de estudantes que em busca de conhecimento procuravam um Mestre (Itália), ou pela iniciativa de um Mestre (França)”. Dessa forma, formaram-se grupos independentes de qualquer autoridade civil ou religiosa, mas interagindo com elas.

Quando algum rei ou bispo começava a interferir demais tentando converter esses grupos em instrumentos, “o grupo se ia com a música a outra parte, sem problema de idioma, já que o latim era língua popular” (p.39). Quanto à atitude contestadora dos estudantes, evidencia-se desde as origens da universidade, pois, como corrobora Covian:

A história conta que quando as donas-de-casa de hospedagem de Bolonha (nossas atuais pensões ou repúblicas) ameaçaram elevar o aluguel, os estudantes abandonaram as casas, instalaram-se ao ar livre nos arredores da cidade, até que as donas vieram rogar-lhes seu retorno... sem modificação de aluguel (apud FONSECA NETO, 1989, p. 39).

Comenta ainda o autor que das experiências históricas de se socializar conhecimentos tem-se informações de que na antiguidade clássica existiram instituições semelhantes às universidades, citando os exemplos das escolas dos filósofos atenienses e das escolas retóricas e literárias romanas que, todavia, “não se constituíram em universidades porque não se voltaram à permanente pesquisa a respeito da natureza e da sociedade” (p. 40).

Sob os princípios liberais do início da República, surgiram no Brasil as primeiras instituições denominadas universidades que, na visão de Cunha (2001), nasceram a partir de três instituições, uma em Manaus, criada em 1909, outra em São Paulo, também da mesma época, e uma no Paraná, criada em 1912, que não tinham antecedentes históricos, pois foram criadas por

iniciativa privada e previam a existência de várias faculdades; todas elas tiveram vida curta. A de Manaus, por causa do esgotamento do ciclo da borracha; acabando aquela prosperidade súbita, a universidade foi-se com ela, desta, sobrou a Faculdade de Direito que sobreviveu e está na Universidade Federal do Amazonas.

A de São Paulo ficou inviabilizada: quando o governo do Estado criou a sua Faculdade de Medicina, que hoje faz parte da USP, para onde migraram os estudantes da universidade particular vislumbrando o diploma credenciado. Quanto à Universidade do Paraná foi extinta por outras razões.

Sobre essa temática, Fávero (1980) afirma que, embora essas universidades tenham existido de fato, há uma tendência a se considerar a universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como a primeira universidade brasileira, pelo fato de ter sido instituída por força de um Decreto do governo central. A autora enfatiza que:

A universidade do Rio de Janeiro não foi senão a superposição de uma reitoria a três escolas superiores existentes em caráter profissional, tal como um século atrás tinham sido organizados os liceus, pela mera justaposição de aulas régias. Havia apenas o rótulo que soava bem aos ouvidos provincianos da década de 20 (p. 36).

No entanto, a autora acrescenta que, malgrado as críticas aos moldes como foi instituída, não se pode desconhecer o papel fundamental da Universidade do Rio de Janeiro como aglutinadora dos cursos superiores, até então existentes de forma isolada, e também pelo mérito de suscitar, de forma conseqüente, o debate em torno da problemática do ensino superior no Brasil.

Segundo Luis Antonio Cunha (2001), as primeiras universidades bem sucedidas no Brasil foram instituídas pela reunião de faculdades preexistentes, federais ou mesmo estaduais ou privadas, que foram federalizadas. A Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a

Faculdade de Direito do Distrito Federal (que foi criada a partir da federalização de duas privadas) resultariam na Universidade do Rio de Janeiro. A segunda universidade teria sido a de Minas Gerais, em 1927, com novo processo de agregação que incluía Medicina, Engenharia, Direito, Farmácia e Odontologia.

Ainda sobre a criação da primeira universidade do Brasil, a do Rio de Janeiro, Cunha (2001) lembra “aqui há uma anedota histórica para contar”, pois,

Há quem diga que a Universidade do Rio de Janeiro surgiu para outorgar o título de ‘doutor *honoris causa*’ para o rei da Bélgica, que visitou o Brasil. Essa é uma crítica esculhambatória, mas que tem bases empíricas. Ele realmente recebeu o título, mas não foi da Universidade. Para homenagear o rei, não foi o Conselho Universitário que outorgou o título, foi a Faculdade de Direito (CUNHA, 2001, p.6).

Isso mostra como a universidade recém-criada era institucionalmente fraca. Mais importante era a faculdade, de lá é que vinham os catedráticos. Não havia um vestibular unificado, o exame era preparado em cada unidade e cada uma tinha dias e critérios diferentes para fazê-lo. A instituição universitária como entidade organizacional é uma realidade recente no Brasil³.

O período que se inicia com a Revolução de 1930 apresenta transformações na ordem política e administrativa do país, e no que diz respeito ao ensino superior destacam-se, principalmente, os decretos que orientavam esse nível de ensino que, a partir de então, deveria obedecer ao sistema universitário brasileiro, regulamentado no Estatuto das Universidades Brasileiras, criado pelo Decreto 19.851, de abril de 1931.

³ Sobre a Universidade Federal Fluminense, com sede em Niterói, criada em 1960, Cunha (op. cit.) conta, em outra anedota histórica, que era tão fraca diante do poder dos catedráticos e diretores de cada unidade, que eles diziam: "Reitoria é aquilo que funciona na sobreloja da Casa Camelo", uma sapataria que existia em Niterói. Enfatiza o autor: "E era verdade, a reitoria era coisa tão sem importância que foi funcionar na sobreloja da Casa Camelo".

Esse Estatuto veio, por um lado, para consagrar o que já estava bem encaminhado no que diz respeito à estrutura administrativa, por outro, para generalizar, de alguma forma, alguns princípios norteadores do ensino, tomando como parâmetro a Universidade do Rio de Janeiro, primeira criada por Decreto.

De acordo com Guiomar de Oliveira Passos (p. 48), desde 1931, quando adquiriu a forma preferencial de organização e administração do ensino superior no Brasil, até a reforma universitária de 1968, quando são introduzidas mudanças profundas no ensino superior, a estrutura da universidade brasileira esteve sob a regulamentação daquele Estatuto, ocasionalmente modificado em alguns aspectos, mas mantido no que tinha de mais fundamental. Com a promulgação da Lei 5.540, em 28 de novembro de 1968, o que até então estava disperso, tais como as disposições fundamentais dos Decretos-lei nº 53, de novembro de 1966 e o de nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, foi de certa forma reorganizado.

Além de incorporar as recomendações dos Relatórios resultados dos acordos firmados entre o governo brasileiro e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) - os famosos acordos MEC/USAID - a Lei que estabeleceu a reforma de 1968 absorveu os receituários contidos nos relatórios elaborados por técnicos norte-americanos e brasileiros, em especial aquelas recomendações do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (Decreto nº 62.937/68).

Dentre as determinações deste GT, Passos destaca:

A integração do ensino e pesquisa, e a extensão destes à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais; a constituição de universidades oficiais, sob a forma de autarquias especiais ou fundações de direito público; a substituição da secular cátedra pelos departamentos; a instituição de uma organização vertical – departamentos, unidades universitárias, reitoria – e horizontal – colegiado de curso e das administrações setoriais e superior; a unificação do concurso vestibular; a organização dos currículos em ciclos básico e profissional; a adoção do sistema de crédito e da semestralidade (2003, p. 11-12).

No Piauí, estudos mostram que o primeiro estabelecimento de ensino superior data de 1931. Trata-se da Faculdade de Direito do Piauí que nasceu da iniciativa privada, como resultado do esforço de alguns intelectuais que contavam com o apoio do interventor federal no Piauí, Leônidas de Castro Melo, e surgiu em uma época de muita valorização dos cursos jurídicos no País.

Conforme Itamar de Sousa Brito (1996), o Piauí, embora sendo um Estado de economia predominantemente agropastoril, adotava o modelo então vigente no país, privilegiando a formação de bacharéis em direito, em detrimento da formação profissional no campo da agricultura e da pecuária que seriam as duas áreas de mais carência de formação, dada a situação socioeconômica na qual estava inserido.

Desse modo, aqueles que pretendessem seguir outras profissões teriam que se deslocar para outros estados. E como esses deslocamentos eram muito onerosos, só os mais abastados alcançavam suas aspirações. Os que conseguiam chegar ao ensino superior tinham que abraçar a carreira jurídica que nem sempre era exercida de fato. Geralmente desviavam-se para a política, o magistério ou para o funcionalismo público.

Sobre essa temática, Fonseca Neto (1998) afirma:

A primeira organização universitária que se implanta no Piauí, a partir dos anos 1930, se constitui enquanto sujeito da dupla possibilidade de ser a um só tempo, um vetor de transformação e espaço privilegiado de conservação e reprodução de formas antigas de disputa de poder pelas elites locais.

O autor enfatiza que o processo de constituição da universidade piauiense completa-se apenas no final dos anos 1960, começo dos 70, quando é criada e implantada a Fundação Universidade Federal do Piauí-FUFPI.

A criação da Universidade Federal do Piauí, em 12 de novembro de 1968, seguia todas as determinações do GT da Reforma Universitária de 1968. Constituiu-se como fundação de direito público e estabeleceu, segundo Passos (2003), desde o primeiro Estatuto, uma organização baseada em departamentos; integração do ensino e da pesquisa; atividade de extensão; sistema de créditos: currículos estruturados em ciclo básico e ciclo profissional, instituição de órgãos colegiados centrais para a supervisão das atividades de ensino e da pesquisa e também para as administrações setoriais e superior.

A partir da década de 1980, as políticas expansionistas do ensino superior ganham corpo e vêm se firmando na esteira da modernização das instituições, via globalização – suporte ideológico do neoliberalismo - e a reestruturação das instituições de ensino. Nessa perspectiva, Dourado (2001, p. 23) assim se reporta:

A expansão do ensino superior no Brasil pode ser analisada, na perspectiva da intrínseca relação estabelecida entre Estado brasileiro e implementação das políticas de reestruturação das instituições de ensino superior, em três recortes espaço-temporais: 1) a estruturação e a expansão do ensino superior no Brasil no período de 1930 a 1964; 2) a crescente privatização do ensino superior no regime militar; e, finalmente, 3) a expansão do ensino superior da década de 1980 e as políticas de privatização do público.

Acerca deste tema nos deteremos no segundo momento deste trabalho, discutindo sobre a política de gestão da Educação Superior no Brasil, enfatizando a expansão do ensino superior ocorrida na década de 1980, com a criação das Fundações, gestoras e criadoras de universidades estaduais em todo o país.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial foi a educação superior [...] quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos (José Murilo de Carvalho).

2.1. Aspectos históricos

O antigo sistema escravista e senhorial que se manteve na colônia portuguesa na América por mais de três séculos imprimiu severas marcas na sociedade brasileira. Trata-se de uma herança que ainda hoje produz seus efeitos na estrutura organizativa do país. Tais traços, herdados do período colonial, fazem com que o Brasil mantenha uma situação de dependência na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e, no que diz respeito à educação, ainda se observa concepções de liderança que, à época da colônia, convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e poder dos membros das camadas dominantes.

Mesmo quando se forjou uma situação de independência, depois a de uma República democrática, a sociedade brasileira continuou envolta nesta realidade, cujos pilares parecem se firmar a cada nova arrancada do país para o chamado progresso, visto que sustentado em decisões e acordos com instâncias de maior poder econômico, como agências internacionais, quase sempre preocupadas em manter intacto o seu poder de mando frente aos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. A dinâmica da própria construção histórico-social

do sistema educacional brasileiro – cria das muitas reformas operadas no sentido da satisfação de interesses externos – mostra bem a dimensão dessa dependência.

Ao tratar da conservação dessas marcas ou da chamada “cultura senhorial” no Brasil, e de como essa cultura tem alterado sobremaneira as relações sociais, Marilena Chauí manifesta-se da seguinte forma:

A sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação de dependência (CHAUÍ, 2001, p.13).

A obediência naturalizada nas relações é estendida para a superestrutura (MARX & ENGELS, 1983) e na hierarquia do poder econômico ganha lugar de destaque quem detém o controle do capital, conforme as facetas adquiridas pelo capitalismo ao longo da história. No que diz respeito às conseqüências dessa vocação nas práticas educativas, Gaudêncio Frigotto afirma que:

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. Em boa medida, a literatura revela as formas específicas desta subordinação (FRIGOTTO, 1997, p. 32).

Subordinação nem sempre de fácil dissimulação ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista. Como afirma Frigotto, nas suas reflexões da literatura clássica sobre a educação, Marx e Engels, embora não se tenham ocupado desta temática de forma específica, em diferentes momentos das suas análises criticam a perspectiva unilateral da subordinação da escola ao capital sob as relações capitalistas, assim como os mecanismos de burla às raras conquistas

dos trabalhadores contempladas em cláusulas sobre educação nas leis fabris (FRIGOTTO, 1997, p. 35).

2.2. Estado, sociedade e mercado: desdobramentos e reflexos na educação

Raro é se observar, atualmente, uma produção literária sobre as políticas e gestão da educação brasileira, sobretudo a educação superior, que não leve em conta o comprometimento das políticas nacionais com organismos multilaterais, consubstanciado nos novos padrões de relação entre Estado capitalista, Sociedade e Mercado⁴ e seus desdobramentos na educação. Esta tem sido a tônica das discussões em torno das políticas educacionais brasileiras, no bojo da reforma do Estado⁵, sobretudo a partir da década de 1990, em cujo contexto de análise podem ser compreendidas, tendo como pano de fundo, conforme Dourado (2003, p.17), a partir

Da crise do capitalismo nos anos 1970 (sobretudo do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção) bem como da intensificação do processo de mundialização do capital – especialmente o capital financeiro –, da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção das políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, que preconizam o Mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva. Nesse cenário, efetuou-se a reforma do Estado e, subjacente a esse processo, a reforma do sistema educacional no Brasil, em sintonia com os organismos multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais.

Sobre esse momento de crises e reformas, ou seja, desorganização de um modelo de gestão e surgimento de novos padrões de organização, com o surgimento do neoliberalismo, Chauí expõe o seguinte:

⁴ Existe vasta bibliografia sobre o tema. Exemplo: PERONI, Vera. Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

⁵ Consubstanciada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pela Câmara da Reforma do Estado, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio e benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares nos anos 1930-1940. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 1970 (CHAUÍ, 2001, p. 17).

Quando o Estado começa a esgotar a sua capacidade de financiar seus próprios programas sociais a partir da década de 1970, com o comprometimento de muitos de seus projetos de aprimoramento do setor público, passa a reger-se por um horizonte econômico limitado e estreito para a estrutura que havia sido montada para comportar um determinado modelo de Estado. O enfraquecimento da sua capacidade de ação em políticas públicas vem da implantação de um modelo mínimo em uma estrutura macro. Seria de menos impacto em um país desenvolvido com maior capacidade de atendimento das necessidades básicas da sociedade. Em uma sociedade que durante décadas e décadas foi levada a se acostumar a esperar pelo Estado para suprir essas necessidades, o resultado não poderia ser mais adverso.

2.3. A educação superior no contexto das reformas

No caso das políticas para a educação, notadamente para a educação superior⁶, as conseqüências não poderiam ser diferentes, à medida que para esse nível de ensino foram formuladas metas de curto alcance, quase sempre com políticas para responder a situações de emergência ou procurar corrigir efeitos da política de expansão dentro desse modelo emergente.

Em análise sobre as políticas para o ensino superior no Brasil dos anos setenta a noventa, Klein (apud RANIERE, 1999, p. 28) diz que “as políticas fragmentadas, de curto prazo, foram eficazes para reforçar tais padrões e provocar a expansão do sistema, tanto em razão do

⁶ Valdemar SGUISSARD, faz essa discussão em "Novas faces da Educação Superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção. Ver referencial bibliográfico.

regime de financiamento público como das autorizações para funcionamento de novos cursos e instituições, facilitadas devido à crescente demanda por educação superior”. Nessa perspectiva, enfatiza que:

A estratégia empregada foi a da ampliação de vagas sem os ônus de investimentos públicos substanciais, o que implicava reforçar e aprimorar o setor público sem crescimento quantitativo significativo, e privilegiar a função complementar do ensino privado superior. Pelo credenciamento tratava-se de legitimar, por critérios poucos rígidos, o reconhecimento desses cursos e instituições privadas que se multiplicavam em ritmo acelerado.

Tal política permitiu o acesso de vastas camadas da classe média ao ensino universitário, atendendo-se às suas expectativas e demandas, ao mesmo tempo em que se desonerava o Estado de oferecê-lo diretamente. O caráter empresarial de muitas escolas particulares (à exceção das confessionais), entretanto, determinou um perfil de ensino menos exigente do que o oferecido nas escolas públicas, que à época absorvia docentes em regime de dedicação exclusiva (KLEIN apud RANIERE 1999, p.28).

Trata-se de uma estratégia de convencimento que, segundo Valdemar Sguissardi (2001), é bastante conhecida e envolve: o espantinho do déficit público; a reforma gerencial do Estado; a privatização dos serviços públicos (antes direitos da cidadania); a tese de que as taxas de retorno social do ensino básico seriam maiores do que as do ensino superior; a tese de que o ensino superior se identificaria mais como um bem privado do que como um bem público. Disso decorrem as exigências de que a universidade se transforme, diversifique a sua forma de ação e relação com a sociedade. Desse modo, faz-se necessário viabilizar a coexistência de instituições, tais como:

Universidades de pesquisa, universidades de ensino, centros universitários, federações e faculdades, faculdades, institutos superiores de educação, além de carreira de docente por instituição, e, se possível, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica, “o que garantiria a competitividade, eleita mola mestra do progresso em todos os domínios da ação humana” (SGUISSARDI, 2001, p.8).

A discussão em torno da causa do enfraquecimento do Estado de Bem-Estar e que gerou a necessidade da criação de um outro modelo de Estado no qual somente cabe esse modelo de universidade, teria sido, na visão dos neoliberais, segundo Chauí (2001), a atuação dos sindicatos e movimentos sociais que, com exacerbado poder de pressão teriam levado o Estado a aumentar os encargos sociais, ampliando com isso a sua participação como provedor de todas as necessidades sociais, diminuindo o espaço de participação e, conseqüentemente, o lucro das empresas privadas, desencadeando o processo inflacionário em que esteve mergulhado o país durante décadas.

A saída seria a criação de um Estado forte, capaz de quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos sociais, de forma a controlar os recursos públicos, cortando encargos e investimentos sociais. A meta principal desse Estado forte e divorciado da economia, que ficaria a cargo do capital especulativo e das empresas privadas, deveria ser, na concepção de Chauí:

A estabilidade monetária, obtida por dois procedimentos: primeiro, pela contenção dos gastos sociais e restauração da taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva, quebrando assim o poderio dos sindicatos; segundo, pela reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio (CHAUÍ, 2001, p. 18).

Dessa forma, o Estado tem o seu papel alterado, ganhando uma ação mais focalista, ou seja, voltada a determinados setores onde o mercado não pode atuar, um Estado de ações limitadas. Com relação a essa nova perspectiva, Frigotto (1995) diz que a questão crucial não é um Estado máximo ou mínimo, mas qual tipologia de Estado que se quer montar. Ou seja, o desafio não é diminuir o Estado, mas torná-lo radicalmente democrático de forma que possa

abarcando as demandas do capital internacional, subordinando-se as suas políticas a ele (FRIGOTTO, 1995)⁷.

É construído, portanto, um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital externo e voltado para a recomposição dos mecanismos de reprodução do capitalismo pelo aumento da exclusão social, o que em si, a nosso ver, comporta uma contradição latente. Na medida em que se afasta dos compromissos com as forças que efetivamente produzem e que, ao longo da história, vem fazendo mover a máquina que sustenta a reprodução do capitalismo através da força de trabalho, o Estado enfraquece as suas bases levando-as à desestruturação social.

O desemprego e a perda de direitos historicamente conquistados têm enfraquecido, sobremaneira, os sindicatos e desorganizado os movimentos sociais, como previsto, mas têm causado também um profundo distanciamento de referenciais e valores como o valor da participação e da cooperação, fazendo surgir o isolamento e a competitividade nas relações sociais.

Como medida efetiva para encaminhar essa transformação do Estado, em 1996, o MARE⁸ realizou um seminário, cujo conteúdo temático consistia na necessária reforma do Estado e na mudança de paradigma da administração pública. O evento contou com a participação de representantes de vários países que vieram defender as políticas de organismos multilaterais, dentre eles as Nações Unidas, o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Internacional para a

⁷ Em EDUCAÇÃO E A CRISE DO CAPITALISMO REAL, São Paulo: Cortez, FRIGOTTO analisa a relação da educação com as classes sociais na sociedade capitalista. Para ele, na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve se dar a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

⁸ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, quando era ministro o senhor Bresser Pereira, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, 1996.

Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – conhecido no Brasil por Banco Mundial - além de intelectuais de diversas áreas.

A abertura do evento foi feita pelo então presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, que em seu discurso reafirma ser imprescindível a mudança do Estado e que, portanto, necessita-se de novos critérios orientadores da administração pública, que propiciem a reduzir “[...] custos, buscar maior articulação com a sociedade civil, definir prioridades democraticamente, ancoradas na racionalidade do Estado *panopticon* e cobrar resultados” (SILVA JR. 1997, p.46).

Foi neste contexto de redefinição de papéis na estrutura organizativa do Estado brasileiro que a educação, especialmente a superior, por ter uma relação bastante próxima com o sistema educacional como um todo, em especial com a universidade pública, na formação docente, passou por profundas mudanças nos diferentes países envolvidos no processo de reestruturação produtiva capitalista global de que fala Silva Jr. (1997, p.50), e que impõe uma nova realidade-mundo para o século XXI.

A partir dessas transformações, o conhecimento deixa de estar voltado para a construção do saber para o crescimento intelectual e ganha novos espaços, atuando como elemento básico para acúmulo de vantagens diferenciadas dentro da cadeia da competição globalizada. A educação, ao tempo em que serve para assentar as bases de uma economia, funcionando para garantir a acumulação capitalista, visa à criação do indivíduo flexível, de múltiplos saberes, e de uma sociedade técnico-científica ou sociedade do conhecimento, ou ainda “sociedade intensiva de conhecimento” (DEMO, 2004, p.47)⁹, centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação e criação de processos inovadores e, inclusive, com funções bem definidas.

⁹ Terminologia utilizada por Pedro Demo para explicar que nossa atual sociedade não é apenas sociedade do conhecimento, porque todas as sociedades humanas sempre foram muito marcadas por essa propriedade. Daí a

2.4. A educação superior na Universidade: novo espaço de configuração

E qual seria o papel da educação superior e da universidade neste contexto? Algumas reflexões sobre a temática dão conta de uma universidade empenhada na produção de mais-valia relativa, ou seja, formar esse profissional flexível e gerar as tecnologias e inovações adaptáveis para esse novo momento do capital. Em “A educação superior reformada: a produção da ciência engajada no mercado e de um novo pacto social”, por exemplo, Silva Jr., que também vê as reformas educacionais como parte de um movimento social mais amplo, observa a reforma da educação superior e a mudança na produção da ciência brasileira sob a seguinte perspectiva:

Como uma intervenção consentida e realizada pelas autoridades educacionais orientadas pelas agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionado por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, e em particular, da esfera educacional em seu nível superior (SILVA JR., 1997, p. 50).

Reportamo-nos, desse modo, ao consentimento naturalizado nas práticas sociais brasileiras analisado por Chauí, realçando que esse consentimento tem atuado no sentido de engendrar uma educação superior que é parte do processo de expansão do capital, em que a universidade existe para a produção de mais-valia relativa, à medida que gera tecnologias e inovações que possam ser colocadas a serviço do capital produtivo. Neste raciocínio é que Dourado (2003, p.19) refere que, na ótica do capitalismo transnacional, globalizado, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação. Ou seja, é produtiva aquela universidade que subordina seus interesses acadêmicos às demandas e necessidades do mercado e do capital.

necessidade da utilização do termo, para darmos a entender que conhecimento não é apenas marcante, mas principalmente uma das características mais típicas dessa sociedade.

Para discutir essas diretrizes foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.¹⁰ Desta Conferência, nasceram as diretrizes para a educação nos países signatários, resumidas num documento chamado "Carta de Jomtien", na qual o Brasil se compromete com: a expansão do atendimento à primeira infância, especialmente para as crianças pobres; oferecer acesso universal à educação básica até o ano 2000; melhora dos resultados da aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo dos adultos; ampliação dos serviços de educação básica e formação para outras competências necessárias a jovens e adultos.

No Brasil, essas diretrizes foram sistematizadas no Plano Decenal de Educação e na Legislação Educacional Brasileira. Monta-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 e a Emenda Constitucional nº14, que cria o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei 9424, também de 1996, ambos com forte influência dos promotores do citado evento. Passados dez anos, o MEC – Ministério da Educação e Cultura – precisava avaliar o andamento de sua política e apresentar a "lição de casa" às agências internacionais com as quais estava comprometido. Em seminário realizado em novembro de 1999, em Brasília, a equipe de técnicos do governo examinou os resultados¹¹, que resultou no Plano Nacional de Educação para Todos, que surge já acompanhado de outras medidas.

¹⁰ Para uma boa aproximação sobre a temática, que envolve a Relação Banco Mundial, MEC e Estado, ver CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí, constante do Referencial Bibliográfico.

¹¹ A análise desses resultados pode ser consultada no Relatório EFA 2000. fonte: IBGE; Censos Demográficos 1991/PNAD 1995/1996.

Os resultados não são os melhores e as pressões internacionais levam o País à Conferência de Dakar, quando os países signatários da Carta de Jomtien se encontram para expor os seus índices. À "lição de casa" do Brasil faltava a definição da política de preparo do mestre. E foi o que fez o Governo brasileiro por meio do Decreto 3.276/99, cujo conteúdo não esgotou as necessidades do setor, que passa a buscar a colaboração de outros setores, alguns pela via da utilização de convênios tornados possíveis com os recursos destinados ao Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, com a vigência efetiva do FUNDEF, a partir de 1998.

Com a flexibilização da educação superior, o governo federal cria "centros de excelência" e viabiliza, por outro lado, os "escolões de licenciaturas" para os mais próximos do Estado e que precisavam manter o sistema funcionando do jeito que interessava ao projeto neoliberal. Nas reflexões de Vitor Henrique Paro (2000) sobre o desenvolvimento do capitalismo, verifica-se que, neste modo de organização das forças produtivas, há uma progressiva desqualificação do trabalhador, através da divisão pormenorizada do trabalho e da separação entre concepção e execução, um processo no qual o sistema necessita de um número cada vez maior de pessoas com quase nenhuma habilidade intelectual, decrescendo em muito, em termos relativos, o número de profissionais altamente qualificados que necessitam de uma extensa e consistente escolarização.

No caso do sistema educacional, a dependência do sistema produtivo em relação ao sistema escolar, de acordo com Paro, "não se revela de maneira tão decisiva". Neste, "a grande maioria da mão-de-obra necessária ao seu funcionamento precisa de uma qualificação tão limitada, que pode ser conseguida no próprio emprego (ou diretamente por meio de treinamento em serviço), sobre uma base mínima de formação anterior"¹²(PARO, 2000, p. 107).

¹² Ver LDB, Art. 61, I-II, que trata da formação dos profissionais da educação.

O capitalismo avançado já mostrou historicamente que possui inúmeros artifícios de criar formas de acomodação das permanências, mesmo em momentos de intenso clima de inovações e ações de efeitos miraculosos e imediatos. O grande aumento na quantidade de força de trabalho disponível para atuar na educação pública parece ser uma dessas "criatividades" próprias do modo em que se organiza a sociedade brasileira. Ou seja, a realidade da educação brasileira nos leva a percebê-la como a permanência de um modelo dicotômico num mar de inovações permeado de boas intenções. Caso contrário, estaríamos, no mínimo, colhendo os frutos da promessa liberal do ensino meritocrático que dizia: "estudarás e serás recompensado".

De acordo com Valério Arcary (2005)¹³, esta promessa faliu para quem estuda em escola pública; não tem correspondência com a realidade. Numa colocação, a nosso ver, bastante extremista ao afirmar a educação como algo irrecuperável¹⁴, o autor diz que "a educação pública brasileira contemporânea é um cadáver insepulto; agoniza porque foi totalmente mercantilizada. O capitalismo a destruiu". A mercantilização da educação destruiu a carreira docente, pois a escola pública foi destruída por vários processos. Além da privatização, o principal foi a desvalorização da carreira docente, a desagregação e falta de identidade profissional dos professores, principalmente porque a questão da qualidade não atingiu apenas os níveis básicos, mas também o superior. A incapacidade dos alunos de atribuir sentido ao texto escrito em norma culta, um texto de natureza acadêmica é uma realidade vivida por quem faz o papel de professor numa sala de aula, seja em qual nível for.

Ao se referir à "degradação social" da carreira docente, Arcary (2005) buscou na história do capitalismo a explicação para esta realidade. Segundo ele, várias categorias passaram,

¹³ Formulações teóricas de Valério Arcary, resultante de comunicação apresentada em Seminário realizado pelo ILAESE – Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos, realizado em novembro de 2005.

¹⁴ Conhecer a obra de Vítor Henrique Paro, principalmente Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 200, onde ele enfatiza a escola como espaço/instrumento de transformação social (superação da sociedade de classes), faz muita diferença nesta discussão.

em diferentes momentos da história da humanidade, por promoção profissional ou por deterioração profissional. Houve época no Brasil em que os ferramenteiros eram os "reis" da classe operária, nada tinha maior dignidade, porque eram eles que dominavam plenamente o trabalho no metal e com isso conseguiam manipular as ferramentas mais complexas. Séculos antes, na Europa, foram os marceneiros, os tapeceiros, e em muitas sociedades, os mineiros foram bem pagos, relativamente, por muito tempo.

Houve períodos na Inglaterra – o tempo da aristocracia pomposa – em que os alfaiates foram excepcionalmente bem remunerados. Na França, segundo alguns historiadores, houve tempo em que os cozinheiros tiveram todas as atenções financeiras. Houve fase do capitalismo em que o status do trabalho manual, associado a certas profissões, foi maior ou menor. No caso da carreira docente mergulhou, nos últimos vinte e cinco anos numa profunda ruína. Há, com razão, um ressentimento, desestímulo dos professores, mais do que justo, frente às políticas que lhes têm reservado. Se a escola pública está em decadência, a profissão do professor foi, economicamente, qualitativamente, desvalorizada. Os professores foram ideologicamente desqualificados diante da sociedade, pois são vistos, em primeira instância, como os responsáveis pela degradação da educação.

As políticas educacionais no Brasil, precisamente no que diz respeito à formação dos professores, precisou da acomodação de outros sujeitos no processo para que ela tivesse efeito. Como resultado também da Conferência de Jomtien, em documento de 1994, o Banco Mundial explicita suas próprias metas para a educação superior nos países signatários, onde consta que:

Neste informe, analisam-se as lições derivadas da experiência para demonstrar como os países em desenvolvimento podem alcançar as metas de maior eficiência, qualidade e equidade na educação superior. Documenta-se a profundidade da crise que afeta os sistemas do nível terciário em todo o mundo em desenvolvimento, apesar das variações na magnitude, diversidade, divisão entre entidades públicas e privadas e níveis de financiamento que caracterizam o

sub setor nos diferentes países. O exame das experiências dos países indica que há quatro orientações-chave para as reformas: fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo da educação superior; adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1994, p.4, tradução SILVA JR. 1997, p.58).

Em 1998 foi divulgado um documento sobre serviços educacionais, elaborado pelo Secretariado da OMC - Organização Mundial do Comércio¹⁵. Neste documento, fica evidente a "importância econômica" que os países desenvolvidos dão à educação. A suposição é de que, atualmente, entre a educação pública e privada, o setor educacional movimenta cerca de dois trilhões de dólares, segundo Patrinos (2002), citado por Siqueira (2004, p.145). Expressivo volume de recursos que tem atraído o interesse de grupos econômicos, principalmente empresários do ramo da comunicação, da informática, de serviços e de educação com fins lucrativos¹⁶, decorrendo daí a crescente pressão para que a educação seja, cada vez mais tratada como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente neutras e gerais do mercado-comércio, sem maiores interferências de barreiras locais.

Como é possível observar, as normas para o ensino superior estão em perfeita sintonia com as estratégias do Banco Mundial, no sentido de que estão dentro dos objetivos de reduzir e eliminar gastos relacionados às políticas sociais. Trata-se de mudanças que ocorrem na maioria dos países do mundo globalizado, como resultado da aplicação de um modelo, parte de um conjunto maior de medidas pensadas e disseminadas por agências financeiras internacionais

¹⁵ Ou WTO (World Trade Organization), sua sigla em inglês que, além de incorporar o AGCS como Acordo Geral sobre Comércio em Serviço – GATS, em inglês – que rege o comércio de bens materiais, estabeleceu acordos em outras áreas- como conhecimento, investimentos e serviços – com crescente perspectiva de lucros.

¹⁶ Para uma aproximação maior sobre o tema ver "A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS, de Ângela C. de Siqueira, publicado na Revista Brasileira de Educação, n. 26, maio/junh/jul/ago, 2004.

como FMI – Fundo Monetário Internacional, OMC – Organização Mundial do Comércio / Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (OMC/GATT) - o governo brasileiro durante toda a década de 1990 empreendeu uma série de reformas na educação superior, procurando enquadrá-la num novo modelo de gestão que comportasse os ajustes estruturais do Estado – privatizações, controle com gastos administrativos, financeiros e de pessoal, visto que implementa-se a redução dos gastos, daí a intensificação dos mecanismos e processos de mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão universitária.

2.5. O governo brasileiro e as medidas de ajuste da educação ao projeto neoliberal

Cabe aqui um breve resgate das principais medidas tomadas pelo governo brasileiro entre 1995/2002 e que mostram a capacidade de adequação das nossas instituições. Logo que assumiu o poder, em seu primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso tomou medidas no sentido de dar forma às determinações externas, medidas estas que foram decisivas para a concretização do que temos hoje como educação superior no Brasil, visto que logo depois que assumiu, em janeiro de 1995, em fevereiro, já assinou o Decreto 1.368, que suspendeu a realização de concurso público, num cenário onde as universidades já vinham sofrendo com o gradativo corte de verbas e com a falta de professores.

Logo são aprovadas ou entram em vigor leis como a 9.131, de novembro do mesmo ano, que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) que, entre outras coisas, estabelece a política de avaliação de instituições e cursos. Em dezembro surge a lei 9.192, que estabelece novas regras no processo de escolha de dirigentes de universidades (o presidente da República passa a ter o direito de escolher o reitor, após definição de uma lista tríplice apresentada pela universidade).

Na mesma linha de reformas foi sancionada, em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394). No mesmo período, o Governo cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF, mecanismo contábil que reúne recursos retirados de impostos para o Ensino Fundamental.¹⁷ E em agosto de 1997¹⁸ é assinado o Decreto 2.306, que regulamenta todo o Sistema Federal de Ensino (público e particular), criando a figura dos centros universitários¹⁹, com autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de ensino superior, abrindo as portas para a criação de cursos e programas de ensino superior devidamente concatenados com os novos modelos de gestão para o setor.

Em março do ano seguinte, o governo assina Medida Provisória que suspende de vez a realização de concurso público para as federais e a contratação de concursados aprovados e em fase de treinamento, suspende também qualquer ajuste de remunerações, pensões e aposentadorias. Em abril de 1998, é publicada a Portaria 606, que estabelece regras para a abertura e funcionamento de cursos superiores de formação específica – os chamados cursos seqüenciais, com apenas dois anos de duração. De acordo com a Resolução CES nº 01, de 27 de janeiro de 1999, em seu Art. 1º:

Os cursos seqüenciais por campos de saber, conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação,

¹⁷ Esta, segundo Davies (2004, p.23), talvez tenha sido a principal medida de política educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁸ No mesmo período, o Presidente do Conselho Nacional de Educação dispõe, através da Resolução n. 02, de junho/97, sobre os Programas Especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

¹⁹ Portarias que deram sustentação às políticas do governo: Portaria n.639, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o Sistema Federal de Ensino Superior. Portaria n. 640, da mesma data, dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Portaria 641, também do mesmo período, dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.

caracterizados no inciso I do art. 44 da Lei 9394/96, são regulamentados nos termos da presente Resolução.²⁰

Em 1999, o governo apresenta Projeto de Lei para regulamentar o artigo 207 da Constituição Federal que trata da autonomia das universidades. O projeto é criticado especialmente pela falta de garantias de financiamento público para as federais. Estudantes e funcionários das universidades protestam ocupando reitorias de universidades em várias partes do país. O projeto é retirado da Câmara, pelo governo, pouco tempo depois. O movimento social se mostra atento a essas medidas e, no mesmo ano, acontece a Marcha em Defesa da Educação, que reúne 15.000 pessoas em Brasília para protestar contra a política do governo para a educação.

No mesmo ano (1999), é sancionada a lei 9.870, que dispõe sobre o valor total das anuidades das particulares. As escolas ficam liberadas para aumentá-las a seu próprio critério. Em dezembro é assinado o Decreto 3.276 que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuarem na educação básica, mas não alcança todas as necessidades do setor, que passa a buscar outras formas de colaboração, alguns pela via da utilização dos "fundos" destinados ao ensino fundamental, como já foi referido anteriormente.

O documento é questionado pelo curso de pedagogia, que reconheceu naquela medida uma possível queda na qualidade do curso, que assim deixaria de formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, função que passaria a ser dos cursos normais superiores, outra criação afinada com os novos padrões de formação. Uma alteração no citado Decreto que fez com o curso de pedagogia voltasse a ter esse papel, após pressão dos professores.

No início do ano 2000, o governo formula lei específica para que a Emenda Constitucional aprovada e que vincula o regime de contratação dos servidores públicos federais à

²⁰ Em 12 de abril de 1999, o ministro de Estado da Educação dispõe, através da Portaria n. 612, sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior

CLT possa ser aplicada às instituições federais de ensino superior. Em 2001, é promulgado o Plano Nacional de Educação²¹, por meio da Lei 10.172, do qual o governo veta nove pontos, principalmente os referentes a financiamento da Educação Superior, enquanto a Portaria Interministerial 63, do mesmo período, determina a proibição de contratação de docentes pelo Regime Jurídico Único nas instituições federais e define o cancelamento das autorizações concedidas (e não utilizadas) para a contratação de professores substitutos.

Em abril de 2001, cerca de 20.000 manifestantes participam em Brasília do lançamento da Campanha Salarial dos servidores públicos das federais. A categoria estava há sete anos sem reajuste e as perdas salariais já chegavam a 75,48%. Em julho acontece assinatura do Decreto 3.800, que altera todo sistema de avaliação, abertura e reconhecimento de cursos, complementado pela Portaria 1.985, que estabelece regras para a suspensão do reconhecimento de cursos.

Os funcionários técnico-administrativos das federais dão início à sua quarta greve durante o governo Fernando Henrique Cardoso, exigindo reajuste e incorporação de gratificações. Em agosto desse mesmo ano, os docentes também deflagram greve, tendo como ponto da pauta unificada com os servidores a defesa das contratações pelo Regime Jurídico Único. Em setembro/2001 é publicado o Decreto 3.908, que, entre outras coisas, legaliza os campi fora de sede, criados e em funcionamento em municípios do mesmo Estado da universidade ou centro universitário que o criou.

A universidade brasileira ao assumir essas diretrizes emanadas de fora, subjugou o educacional pelo econômico, anulando em si a identidade histórica que a caracterizou desde as suas origens e que ao longo dos anos vem lhe conferindo um status singular e diferenciado frente

²¹ O PNE, nas suas observações gerais sobre a Educação Superior, identifica neste nível de ensino sérios problemas, dentre eles a sua pouca abrangência e aponta como solução a sua ampliação. No entanto diz: " a expansão dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos mais voltados para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, estados e instituições comunitárias, para ampliar, substancialmente, as vagas existentes".

a outras instituições similares, como patrimônio social e espaço privilegiado da produção de conhecimento. Lembrando Sguissard (1991, p.8), no Brasil, não se trata mais de política educacional, mas de política econômica para a educação. A partir daí, vem se estabelecendo uma universidade afastada da sua natureza mais específica e essencial que é o investimento na educação universal e produção de conhecimento para benefício intelectual de toda a sociedade.

A maior consequência das reformas que se operam em nível de educação superior no Brasil, segundo Silva Jr. (1997, p.68), são as interferências que, inevitavelmente, irão incidir sobre a identidade da instituição universidade, entendida como um órgão de ensino superior de pesquisa e que se estrutura para cultivo de uma determinação do campo do saber, uma congregação de professores que atuam e deliberam com objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão, também uma unidade administrativa dotada de meios-serviços e instalações específicas que permitam o exercício de suas atividades. Neste sentido, o autor afirma que:

A produção de conhecimento – consubstancial à idéia de universidade – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoria ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que esta instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição universitária, quando referida à sociedade, a empresas prestadoras de serviços, e quando referidas ao mercado, a uma instituição legitimadora da nova cultura política caracterizada pela adaptação, pela instrumentalidade e pelo predomínio do cognitivismo (SILVA JR. 1997, p.68).

Acerca desta questão, Silva Jr. enfatiza:

A reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo mundial de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas com profundas repercussões no Brasil, cujas consequências para a identidade institucional da universidade seriam inevitáveis, se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente das agências multilaterais e, em geral, tão bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da educação superior em nosso país (SILVA JR., 1997, p. 69)

Com a preocupação de atualizar suas políticas para o ensino superior nos países dependentes, em 1993, o Banco Mundial, através do seu Departamento de Políticas Educativas e Sociais, elaborou um documento chamado “La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia” que se constitui no manual de reforma do ensino superior e que dá suporte às suas ações de intervenção nos assuntos educacionais internos desses países.

O documento compõe o plano de ação que já vem sendo posto em prática pelo Banco Mundial²², cujas estratégias recomendadas para as universidades públicas incluem várias medidas de contenção de gastos, e em nível de organização, prevê diretrizes como a necessidade de:

- a) fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (criação de instituições não universitárias); adoção de estudos cada vez mais breves e sistema de ensino à distância, adoção de currículos mínimos, de acordo com os padrões de qualidade exigidos pelo mercado globalizado. Segundo o próprio ministro Paulo Renato, “todos os cursos superiores do Brasil dão direito ao exercício da profissão em caráter nacional e, por isso, devem adotar um único currículo mínimo, definido pelo Conselho Nacional de Educação”.
- b) proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento com, por exemplo, a participação da comunidade universitária nos gastos e a estrita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados.
- c) redefinir a função do governo no ensino superior.
- d) adotar políticas que priorizem os objetivos da qualidade e equidade

²² Para maior contato com a temática, ver Críticas às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação. Cadernos de Pesquisa, n.99. FAPESP. Artigo de Jon Lauglo, tradução de Dagmar M.L. Zibas. Maiores informações na bibliografia deste trabalho.

Percebemos, a partir dessas orientações, uma clara exigência de que o Estado se desvencilhe da manutenção da educação superior (mantendo o seu controle) e se ocupe da educação básica, deixando o nível superior a cargo da iniciativa privada. Sguissard (1991), em suas reflexões sobre a influência de agências internacionais na formatação da realidade do ensino superior, reafirma o efeito prático do direcionamento desses organismos para que as instituições federais sejam organizadas e geridas como empresas econômicas.

Segundo o autor em referência, a excelência acadêmica deve ser medida por critérios de qualidade nos moldes administrativos-empresariais (produto-custo-benefício), para que as universidades diversifiquem suas fontes de recursos via cobrança de mensalidades e outros aparatos empresariais. Enfim, como no mundo da economia ou das empresas comerciais, que “para a universidade se consiga impor o máximo de diferenciação institucional, o que garante a competitividade, eleita a mola mestra do progresso em todos os domínios da ação humana” (SGUISSARD, 1991, p.8).

Os números do último censo da educação superior no Brasil, publicados em 2000, pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, revelam algo mais sobre essa realidade quando diz que, em 1999, existiam 1.097 instituições de ensino superior no Brasil; em 1996 eram 980. Houve, portanto, um acréscimo de 177 instituições em três anos. No mesmo período, surgiram 194 novos estabelecimentos privados. Sendo que nesses mesmos três anos, o país passou a contar com menos dezessete estabelecimentos públicos de ensino superior. O mesmo estudo mostra que 82,5% (905) das instituições criadas neste período pertencem à iniciativa privada. E se analisarmos os censos anteriores, perceberemos que essa porcentagem só aumentou.

Nessa mesma linha, e mostrando as vantagens dos novos números da educação superior no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP -, instituição ligada ao Ministério da Educação e Cultura, em pesquisa publicada em 2000 sobre a evolução desse

nível de ensino, entre os anos 1980 e 1998, e que se propõe a ser não só um instrumento de disseminação das informações existentes sobre o ensino de graduação no Brasil, no período examinado, mas um guia de consulta de especialistas, pesquisadores e o público em geral e que, num quadro bastante animador, revela que houve um crescimento de 28% das matrículas neste período, maior que o registrado nos quatorze anos anteriores, o que não passou de 20,6%.

Ó INEP informa ainda que, em 1998, havia no país, 2,1 milhões de alunos frequentando cursos de graduação. Se incluídos os de pós-graduação, extensão e seqüenciais e os de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), esse número atingiria, naquele ano, 2,7 milhões. A maioria desses estudantes estava nas instituições privadas (1.321.229) e se distribuíam, em seguida, pelas públicas federais (408.640), estaduais (274.934) e municipais (121.155).

Ainda segundo a pesquisa do INEP, a fase de crescimento e diversificação por que passa o ensino superior brasileiro e que reflete o crescimento do número de concluintes do ensino médio, portanto, a incorporação de novos públicos, está consubstanciada no aumento do número de inscrições aos vestibulares, particularmente das públicas (e gratuitas).

As inscrições nos vestibulares das instituições federais, estaduais e municipais (universitárias ou não) cresceram 86,8% no período de 1980 a 1998, contra apenas 27,9% nos vestibulares das instituições particulares. Sensível a essa fase de crescimento do setor, o Ministério da Educação adotou várias medidas que têm favorecido tanto a expansão quanto a diversificação do sistema, e cita como exemplos:

A criação de uma nova modalidade de instituição de 3º grau – o Centro Universitário – e a regulamentação dos cursos seqüenciais. Uma terceira providência no sentido de ampliar e facilitar a absorção de novos públicos é a flexibilização curricular (INEP, 2000).

Como tendência positiva da expansão das instituições de educação superior, esse Instituto aponta o acelerado processo de interiorização do ensino de graduação. Segundo o Instituto, nos anos 1990, o crescimento da matrícula foi mais expressivo no interior, invertendo a direção que prevalecia até 1990, quando a maioria dos alunos estava concentrada nas capitais. As instituições instaladas nas cidades do interior já possuem mais alunos (1.103.808) do que as das capitais (1.022.150), revelando uma clara tendência de uma redistribuição espacial da oferta de vagas, embora a interiorização ainda apresente uma grande concentração na Região Sudeste, onde se observa, também, maior concentração populacional.

Ainda como tendência positiva, a pesquisa registra uma clara melhoria da qualificação dos professores que atuam na graduação. Segundo o Instituto, desde a adoção do Provão (Exame Nacional de Cursos), em 1996, o número de professores com mestrado, no conjunto das instituições públicas e privadas, cresceu de 36.954 para 45.482, em 1998, tendo havido um aumento de 23,1%. O número de professores com doutorado também teria aumentado de 24.006 para 31.073, mostrando um saldo positivo de 29,4% (INEP, 2000).

Estes são dados oficiais, ou seja, retirados de pesquisa feita pelo Ministério da Educação, através do seu instituto de pesquisa²³, e dentro dos critérios estabelecidos pelo governo. Conforme essa interpretação, a expansão das instituições de educação superior apresenta uma tendência das mais positivas e da maior significação no que trata da democratização desse nível de ensino, valendo para todo o sistema, seja público ou privado, o que contraria os estudos hoje feitos por pesquisadores renomados e que mostram, de forma contrária, os efeitos dessa expansão como resultado da implantação de um modelo fixado especificamente para os países signatários.

²³ Dados retirados de pesquisa realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – do Ministério da Educação sobre "A evolução do Ensino Superior – Graduação: 1980/1998, publicada em 2000.

Observamos que, enquanto alguns interpretam esse modelo, sobretudo os que lhe dão sustentação, como resultado da modernização da economia, que exige a “democratização” do ensino superior, no sentido de atender a demanda aos novos requisitos de qualificação para o trabalho (outro tema de bastante amplitude e que não comporta essas reflexões), outros o vêem como uma desqualificação da universidade brasileira e uma degradação da educação superior.

Como subsídio para essa discussão, retomamos as reflexões de Nicholas Davies (2001) sobre o FUNDEF, lembrando os efeitos da absorção dessas políticas pela legislação brasileira, quando em setembro de 1996, o governo federal fez aprovar no Congresso Nacional a Emenda Constitucional 14 que, entre outras coisas, obriga Estados, Distrito Federal e Municípios a aplicarem, até 2006, do percentual constitucional mínimo de 25% de impostos, 15% no Ensino Fundamental, e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, com vigência obrigatória a partir de 1º de janeiro de 1998. A título de ilustração, fazemos o seguinte destaque:

Tal priorização legislativa (muito mais do que real) do ensino fundamental deve ser compreendida no contexto das políticas educacionais inspiradas em orientações de organismos representativos do capital internacional hegemônico, em particular o Banco Mundial, que, a partir do diagnóstico de uma crise fiscal (receita menor do que despesa) do Estado e preocupado em garantir o pagamento da dívida pública e seus juros, vem propondo um conjunto de medidas que combinam redução de gastos públicos no setor social e/ou redirecionamento de tais gastos para setores supostamente de maior prioridade social (DAVIES, 2001, p. 15).

De acordo com a análise do autor, o Plano Nacional de Educação (PNE) do MEC, encaminhado como projeto de lei em 1998, é um exemplo deste tipo de proposta, quando pressupõe a suficiência de recursos vinculados, ressaltando apenas a necessidade de sua melhor redistribuição e gestão. O substitutivo do PNE apresentado pelo deputado Nelson Marchesan (2000) aos dois projetos que tramitavam na Câmara – o do Conselho Nacional de Educação

(Coned), com as propostas das principais entidades ligadas aos trabalhadores da educação, e o do MEC – foi aprovado pela Câmara (junho, 2000) e pelo Senado (dezembro, 2000) e sancionado com vetos pelo presidente da República em janeiro de 2001, transformando-se na Lei 10.172. Embora em conformidade com muitas das análises e propostas do MEC, e propusesse ligeiro aumento dos gastos com educação (para 7% do PIB), o projeto recebeu vetos do presidente. O FUNDEF, nessa perspectiva,

É uma materialização desse diagnóstico e proposta, pois pressupõe essa suficiência para garantir um padrão de qualidade (até hoje não definido concretamente) e propõe apenas a sua redistribuição entre duas esferas de governo (Estado e municípios), segundo o critério puramente quantitativo de número de matrículas no ensino fundamental, não trazendo recursos novos para o sistema educacional como um todo (DAVIES, 2001, p. 16).

Trata-se, portanto, de um conjunto de medidas afinadas com as orientações ou imposições de agências internacionais como BIRD/Banco Mundial, FMI e outros, no sentido de adequar a educação brasileira aos moldes de um Estado mínimo e desvencilhado dos serviços ditos sociais. Tal afinidade pode ser constatada no Plano Nacional de Educação também ao configurar as universidades como locais que devem dar mais ênfase ao ensino que à pesquisa e quando incluem estas instituições em uma estrutura mercadológica.

Segundo Jorge Gregório da Silva, “a universidade está sofrendo um cerco externo das forças de mercado”²⁴ (2005, p.2), validado pelos próprios instrumentos legais da educação brasileira, que precisa ser debatido, visto que a realidade, a cultura e o conhecimento são partes da produção e do poder intelectual, econômico e político. As reflexões de Kuenzer sobre a temática nos insere nessa realidade quando diz que:

²⁴ Em "As relações de poder na Universidade: é preciso separar os perseguidores das vítimas" o autor discute as relações autoritárias de poder existentes no interior da Universidade brasileira como uma reprodução das políticas mais gerais, formuladas pelo G-7, através das agências nacionais e internacionais de cultura e de fomento. jorgegregorio@ufam.edu.br. Acesso em 08/07/05.

Em absoluta consonância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivaram a contenção do acesso a níveis mais elevados de ensino para uns poucos incluídos, de modo a viabilizar a força de profissionais mais novotipo: dirigentes, especialistas, críticos, criativos e bem sucedido. Para a maioria excluída, propostas rápidas de formação profissional que independem de formação básica anterior como forma de viabilizar o acesso a algumas ocupações preconizadas que permitam alguma condição de sobrevivência (KUENZER, 1998, p. 55).

Assim é que as universidades estaduais sofrem com maior freqüência a implantação da nova cultura universitária ainda em processo nas universidades federais, pelo fato de serem mais flexíveis, mais recentes e mais próximas das estruturas governamentais dos estados, que estão constantemente interferindo nos seus destinos e modelos de gestão, onde a ocupação dos postos de mando e de poder são resultado de indicações fruto de acordos políticos.

A considerar o novo modelo de universidade que se vem efetivando, principalmente a partir da década de 1990, como resultado da implementação no país das políticas propostas pelas agências internacionais, seus efeitos tornam-se, no mínimo, duvidosos, tanto para o indivíduo que recebe o diploma, pois isso não lhe garante inserção no mercado nem posição compatível com a sua graduação, como para o Estado e para o país, que ganham índices de qualidade intelectual positivos, mas se enganam quanto ao seu estágio de desenvolvimento intelectual, visto que, pelo menos o país continua importando tecnocratas e políticas de nações outras ditas desenvolvidas.

O grande aumento da força de trabalho para atuar na educação, principalmente na educação básica, sem poder compará-la à do operariado da indústria fabril, embora ambas sofram o mesmo desgaste e implicações da "divisão pormenorizada da força de trabalho" (PARO, 2000), converge para o que Giroux chama de "racionalidade instrumental" ou "treinamento travestido de formação" de que são alvo os professores. Segundo ainda o autor, trata-se da "desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas

(GIROUX, 1997, p. 159). Eis a forma como se dá o enviesamento ideológico²⁵, também na prática educativa.

Muitas décadas nos separam, aqui no Piauí, do início do processo de instalação de uma instituição que preconizava, em primeira instância, apoiar o desenvolvimento do sistema educacional do Estado, a FADEP, o que fez com a criação de um Centro de Ensino Superior, que depois se transformou na Universidade Estadual do Piauí, com o intuito de atender a demanda por educação superior na sociedade piauiense, principalmente daqueles professores oriundos do interior do Estado e que já vinham recebendo treinamento no CETREDE, centro de treinamento existente na capital, Teresina.

O que pode ter mudado na educação do Piauí, do início da década de 1980, passando pelo que poderíamos chamar de "década do neoliberalismo" (1990)? Atualmente, podemos dizer que tem mais professores diplomados em nível superior, isso é um fato. Para aqueles que têm a escola como um dos espaços onde pode ser construída a transformação social esse é um dado que soa de forma fragmentada. Tem respaldo na sociedade, já que se trata do efeito de políticas com resultados imediatos. Nessa perspectiva é que se faz necessário buscar o fenômeno da expansão da educação superior pública no Piauí, sob a gestão do aparato estatal, partindo da lógica que rege toda instituição orgânica a um modelo de Estado, o Estado capitalista, ressaltando a relação do seu projeto de "mudanças", consubstanciado num determinado modelo de expansão, e o comprometimento, que é real, das políticas educacionais brasileiras com o projeto neoliberal, todo ele gestado lá fora e acatado pelos governos brasileiros que estiveram no poder durante o período alvo desta pesquisa.

²⁵ Termo utilizado por Vitor Henrique Paro (2000), ao se referir ao funcionamento da estrutura econômica da sociedade capitalista e de como ela age para conseguir a aceitação dos trabalhadores à divisão pormenorizada do trabalho.

Dessa forma é que vimos a Legislação educacional brasileira, consubstanciada na nova LDB 9394/96, discutida e aprovada num contexto de inovações neoliberais, como um instrumento baseado no Consenso de Washington²⁶ (final dos anos 1970 e aos 1980, quando a intelectualidade neoliberal, afinada com os interesses dos países de economia dominante, identifica crise no modelo de organização do Estado e conseqüentemente na educação dos países da América Latina, e logo encomendam o receituário que a partir daí passa a ser incorporado pelos países signatários, notadamente no que diz respeito ao Estado e à educação. Segundo os autores do novo modelo, esta seria a forma capaz de possibilitar aos países signatários saírem da crise e ficarem em condições de pagarem as suas dívidas).

Os Estados e os sistemas educacionais dos diversos países latinos começam a passar por profundas mudanças, e na educação são introduzidos mecanismos que, em primeira instância, se voltam para o ensino básico, numa corrida para conter os ânimos das massas, naquele momento já bastante vulnerável, e que, no limite, representavam forte ameaça à propriedade e ao projeto do capitalismo mundial. Como uma dessas medidas surge o FUNDEF, e que, em segunda instância, acaba viabilizando a expansão da educação superior pública nas IES estaduais.

Constatamos que, na euforia da “democratização” do ensino superior, a política de gestão da educação superior no Brasil e de transformação da instituição universidade esteve voltada para o atendimento às prioridades do mercado internacional, temas que precisam estar sempre na ordem do dia e que precisam de luz para que se possa ter um diagnóstico real dos efeitos dessas políticas no ensino superior como um todo e a partir daí possamos fazer também uma reflexão da escola, enquanto ponta do sistema, atentando para o papel dos educadores que saem das universidades, formados, cujas responsabilidades e compromissos passam pela busca de

²⁶ A expressão Consenso de Washington ou *Washington Consensus* foi utilizada pela primeira vez por John Williamson, para designar o programa de ajuste e estabilização proposto no marco de um "consenso", para ser implementado pelos governos latino-americanos.

informações embasadas e qualificadas de tudo que possa ampliar com qualidade os conhecimentos acerca da educação como um todo.

Do contrário, são grandes as possibilidades de estarmos caminhando na contramão de tudo que acreditamos ser capaz de trazer de fato a transformação social para a escola, partindo da formação universal e valorização dos professores. Podemos estar reafirmando a validade dos "modelos" salvacionistas, dos discursos e dos projetos que não saem do papel e com os quais estamos acostumados a viver e com isto estaremos negando a histórica aspiração por uma universidade pública de qualidade, de responsabilidade do Estado, cuja autonomia não seja apenas aquela que obriga as IES a buscarem alternativas financeiras outras para suprir seus projetos, mas uma universidade que tenha condições de se pautar no ensino comprometido com o verdadeiro crescimento intelectual do indivíduo, na perspectiva da independência intelectual do país.

No capítulo que segue tratamos da metodologia utilizada na realização do presente trabalho; o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como dos procedimentos e questões relacionadas à temática que nos levaram à escolha do tema.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1.Considerações acerca do método

Pelo menos dois aspectos associam-se à construção do conhecimento. Primeiro porque não acontece por uma ação individual, isolada, e segundo, porque constitui-se um processo de busca e de afirmação contínua de métodos e técnicas que funcionam como uma trilha de mão dupla, por onde vamos deixando e cobrindo pegadas deixadas por muitos pesquisadores(as), visto que cada forma de ver um objeto, embora absorvendo diferentes maneiras de observar, transforma-se “numa” forma única de olhar.

O primeiro aspecto justifica-se pelo fato de o conhecimento ser inerentemente coletivo, resultado da imbricação de fatos e da interação que se estabelece com os inúmeros conhecimentos já construídos e sistematizados e que existem para facilitar a compreensão e abstração do objeto ou objetos em foco. Os olhares que se entrecruzam sobre o objeto de estudo, refutando ou complementando informações, funcionam no sentido de buscar juntar todas as perspectivas possíveis num olhar próprio que só terá sentido dentro da teia de conhecimentos e teorias que constituem o referencial do(a) pesquisador(a).

Na construção do saber, portanto, é fundamental a valorização de cada informação, cada elemento, cada teoria, dentro da sua historicidade. De forma que a relação entre as leituras realizadas durante todo o percurso da caminhada e o nosso objeto de estudo caracterize-se como

uma relação de complementaridade e crítica, obviamente que sem excluir o conjunto do que já se escreveu e se discutiu sobre ele.

O segundo aspecto, além de constituir a base de qualquer estudo desde o primeiro contato com o objeto, transmuta-se no jeito que faz com que esse objeto, depois de trabalhado, refletido e analisado e, finalmente, sistematizado em forma de um conhecimento, possa ficar claro e acessível a todos que, por ventura, queiram observá-lo mais de perto.

Nesse contexto de reflexão, a produção de conhecimento é também um desafio, à medida que requer uma opção por uma abordagem metodológica que, por si só, implica, necessariamente, numa “escolha” de ordem ideológica e política. Escolha esta que, na melhor das hipóteses, deve traduzir de forma clara tanto a natureza do problema a ser estudado quanto as preferências do próprio investigador, entendendo metodologia assim como Minayo (1994, p.16), a concebe: “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.²⁷

Oportuno situar, portanto, o nosso envolvimento nesse universo estudado em três oportunidades em que atuamos como professora, no curso de História (Período Especial), na instituição que escolhemos como objeto de estudo, quando selecionada para ministrar aulas em Chapadinha, no vizinho estado do Maranhão. Este fato permitiu, além de um curto vínculo com a realidade que posteriormente seria pesquisada, o presenciamento das condições do fenômeno expansionista e o modelo de ensino vivido pela educação superior sob a orientação da administração pública estadual no Piauí.

Assim, foram as condições físicas, materiais, didático-pedagógicos, impossibilidades e situações outras, que neste espaço não seria possível relatar, tampouco é este o objeto deste trabalho, que nos fizeram refletir sobre a possibilidade de analisar de forma mais acurada a

²⁷ Citando Lênin (1965, p. 148), quando diz que "o método é a alma da teoria", Minayo o vê distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado o tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

educação superior oferecida como um modelo incorporado à filosofia de desenvolvimento econômico e intelectual do Estado. Vendo-a não como uma ação isolada, produto da “mente iluminada” de alguns, mas de uma forma mais ampla e inserida num contexto maior de reformulação de identidade por que passa a educação superior brasileira, desde meados da década de 1990.

Para a efetivação dessa análise, adotou-se a premissa de que seria necessário buscar a articulação entre as suas origens, ou seja, o momento primeiro em que foi idealizada, conhecendo a proposta original de sua criação, que foi testemunhada por muitos educadores, na época bastante preocupados com a situação da educação no Estado, e a singularidade das políticas expansionistas adotadas a partir de um certo período de sua trajetória, no bojo dos novos parâmetros reservados para a educação superior brasileira por agências internacionais, cujos receituários apresentam-se inseridos, hoje, na lógica global do Estado brasileiro²⁸.

3.2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos da pesquisa

Apresentamos como Objetivo Geral desta pesquisa “investigar a educação superior pública estadual no Piauí: das origens à fase expansionista dos anos 1990, num esforço teórico de:

1. Identificar o lugar e o sentido de criação da educação superior pública no âmbito do sistema público estadual de ensino do Piauí nos anos 1980, relacionando-a à situação da educação no Estado e no país.
2. Caracterizar a natureza da política expansionista (ampliação e diversificação de modalidades de ensino) empreendida pela UESPI nos anos 1990, partindo das

²⁸ Para maior aproximação da temática, consultar 1. PERONI, Vera. Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.; 2. SILVA JR, João dos Reis "A Educação Superior Reformada: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social", In: SGUISSARD, Valdemar. Avaliação Universitária em questão.

experiências vividas pela educação superior nas universidades brasileiras, como resultado da implantação de um novo perfil de educação superior e de universidade no Brasil.

3. Analisar, a partir das mudanças e das permanências, a relação do modelo expansionista vivido pela UESPI com as políticas reservadas para o ensino superior no Brasil por agências internacionais que têm estabelecido interferência direta nesse nível de ensino, a partir, principalmente, dos anos 1990, com o incremento das políticas neoliberais para o setor.
4. Verificar como os limites e paradoxos vivenciados pela educação superior gerenciada pelo poder público estadual no Piauí têm sido vistos principalmente pela comunidade educacional no Estado.

3.3. Delimitação e Universo da Pesquisa

Os trabalhos desta pesquisa desenvolveram-se tendo como foco principal a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, e como espaços de busca de informações e documentos: a própria UESPI (biblioteca, arquivos, departamento de planejamento e pesquisa); a Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC; o Conselho Estadual de Educação; a Universidade Federal do Piauí e entidades ligadas à educação.

O período delimitado para estudo compreendeu as décadas de 1980 e 1990, aprofundando a análise nas políticas educacionais dos anos 1990, principalmente a partir de 1995, e seus efeitos na consolidação de um novo perfil de educação superior com a implantação de novas modalidades de ensino em todo o Brasil.

3.4. Escolha do método

Por estar inserida na interface entre as linhas de pesquisa: história da educação e políticas para o ensino superior, optamos por uma abordagem que priorizasse a histórica de forma dialética (TRIVIÑOS, 1987), ou seja, um procedimento geral que orientasse o conhecimento do objeto na perspectiva do materialismo histórico e dialético proposto por Frigotto (2002, p.70-115)²⁹, considerando a categoria da totalidade, vendo a parte em conexão com o todo social que ela representa, recebendo e dando a este elementos de compreensão, observando uma relação não de exclusão, mas de complementaridade ao que poderá fugir a essa linha de compreensão. O ponto de partida foi o concreto (real), visto histórica e dialeticamente, dentro das configurações sociais que lhe deram sustentação durante o período estudado.

Embora acompanhando uma ordem e intenções metodológicas apresentadas inicialmente, a dinâmica dos trabalhos e as dificuldades neste campo de abordagem, somados a novos achados e suas contradições, e num continuum em que novas contradições levaram a novos achados, tivemos que rever as análises iniciais, até alcançar à síntese da realidade pensada³⁰. Segundo Triviños (1987), esta é uma das tarefas precípua do investigador e que compõe o processo analítico da pesquisa, o qual comporta também o fato de rever e abrir mão de "suas" posições iniciais em favor da construção do conhecimento científico.

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo histórico e dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são

²⁹ Ver "O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional" Gaudêncio Frigotto, texto apresentado no Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, no Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira, em Vitória, 11-09-1987. IN: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 70-115.

³⁰ Proposta analítica que tomou como referência os argumentos da dialética, a qual divide-se em três partes: a tese, a antítese e a síntese. A tese refere-se ao argumento que se expõe para ser impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e a síntese é a fusão das duas proposições anteriores que retêm os aspectos verdadeiros de ambas as proposições, introduzindo um ponto de vista superior.

possíveis de conhecer [...], mesmo envoltos na couraça da ideologia e do idealismo (TRIVIÑOS, p.73-74, 1987).

A análise quanto-qualitativa adotada no empreendimento da pesquisa aconteceu pelo entendimento de que ambas as possibilidades, articuladas, proporcionariam uma maior clareza no processo investigativo, partindo do contexto apresentado em que o objeto esteve inserido desde o seu surgimento, numa tentativa de compreender o porquê dos fatos, a estrutura dos discursos que lhes dão sustentação e, por fim, deslindar a realidade social em que eles se manifestam, refletindo acerca dos elementos políticos, econômicos e sociais responsáveis pela construção dessa realidade. A análise quantitativa dar-se-á, especificamente, no capítulo que trata da expansão propriamente dita verificada na UESPI.

E para que isso se torne possível, num estudo desse nível, faz-se necessário, segundo Fávero (1980, p.18), ultrapassar a superfície do fenômeno, num esforço honesto a partir de um trabalho de investigação, compreendendo a realidade social a partir do método proposto por Kosik (1976, p.44), de como se cria a realidade social. Segundo ele, a apropriação de uma concepção revolucionária da sociedade e do homem se dá nesta perspectiva de compreensão, quando se analisa a dialética do concreto como aquela que potencializa

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem que *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1976, p.16).

A dialética da totalidade concreta, de acordo com Fávero (1980, p.19), não é um método que pretende reproduzir todas as implicações, fatores, mecanismos e efeitos sociais que interferem na produção de um evento, fato ou processo social. Ao contrário, na explicação dialética, o conceito de totalidade é empregado como recurso interpretativo pelo qual se visa

compreender não a identidade, mas as diferenças em uma unidade, tal como se apresentam em determinada totalidade. Daí a busca da relação com outras realidades vividas em diferentes pontos dessa totalidade, no sentido de identificá-la como parte do todo e não fora dele.

Sobre a dialética materialista histórica enquanto um método de análise, Frigotto (2002) esclarece que:

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie de "metrologia" dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da "cientificidade, da objetividade e da neutralidade".

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Ele constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2002, p. 76-77).

Na perspectiva de que a universidade não está fora da história do país, qualquer que seja a instituição de ensino superior ou aspectos desse nível de ensino que se deseja analisar deverá estar em consonância com uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. E sobre a forma de se buscar compreender as instituições universitárias em seu lócus de existência e em determinados momentos da história, Fávero observa ainda que:

Para se estudar as instituições universitárias num determinado período é necessário não só tentar compreender a proposta daqueles que fundaram e dirigiram certas instituições ou encaminharam reformas, mas mais que isso, é fundamental compreender o porquê desses fatos, a estrutura da realidade em que eles se manifestam e o que eles procuram ocultar. Na verdade, todo o esforço de compreender a problemática universitária dentro da história de um país consiste não apenas em conhecer as propostas "teóricas" a respeito desse tipo de instituição, mas sobretudo as ações dos grupos ou pessoas de onde emanam as leis, portarias, normas, etc.; os interesses que os moveram a tomar tais medidas, os fins que tinham em mira, a significação que para eles tinha tal evento em determinado momento. É preciso tomar consciência das *contradições que estas instituições apresentam em relação à sua própria natureza* (grifo nosso), como parte de um todo social histórico, onde não há unidade, identidade e homogeneidade (FÁVERO, 1980, p. 18).

O horizonte teórico-metodológico apontado pela autora reproduz em uma perspectiva mais abrangente o que no início nos parecia quase que inalcançável. Depois do envolvimento com os sujeitos dessa pesquisa, através de entrevistas, transformadas em conversas, diálogos bastante enriquecedores, cada história contada e cada documento analisado foram aos poucos qualificando e ressignificando os porquês do primeiro olhar, construindo uma consciência contemporânea do objeto que vai se colocar para além das “simples propostas teóricas” ou dos discursos.

A história oral, obtida através de depoimentos de educadores e pessoas da comunidade educacional em Teresina, continuou, neste trabalho, cumprindo um papel historicamente conquistado na busca da construção do conhecimento. Nesta busca, imprimimos singular importância às falas dos sujeitos, com os quais nos associamos nesse caminhar. Pessoas como a professora Iveline Prado, reitora da UESPI, no período compreendido entre 1990 e março/1991; a professora Videline Silva Pinheiro, uma das primeiras coordenadoras de cursos da UESPI da qual foi pró-reitora de ensino até 1991; o professor Luis Soares Araújo Filho, assessor de planejamento da Secretaria de Educação no período de fundação da FADEPI, participou da elaboração do projeto de criação da instituição; professor Almir Bittencourt, reitor da UESPI no período de 1991/1994; o professor Jonathas Nunes, reitor da UESPI no período de maior expansão da instituição, ou seja, de 1995 a 2002; professora Maria de Fátima Oliveira, presidente da ADCESPI - Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Piauí, esteve na primeira equipe designada pela Secretaria de Educação para trabalhar na FADEPI; Gracilene Barbosa, professora da rede pública de ensino, começou o curso de Biologia ainda no CESP; Francisco das Chagas Oliveira Monte, funcionário da Secretaria de Educação desde 1979, transferiu-se para o

CETREDE³¹ no início da década de 1980, hoje é funcionário da UESPI; demais professores e professoras que emprestaram suas memórias, suas concepções e impressões atuais sobre a política de expansão adotada na UESPI. Enfim, pessoas que, em sua maioria, continuam envolvidas com o propósito de bem educar no sistema educacional do Piauí, seja direta ou indiretamente.

Segundo Bom Meihy (1996, p.27), a moderna história oral nasceu em 1947, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, e significou para a história uma nova postura com o uso e divulgação de entrevistas. Isso se deu, segundo o autor, depois da Segunda Guerra Mundial, quando combinaram os avanços tecnológicos com a necessidade de se propor formas de captação de experiências como as vividas então por combatentes, familiares e vítimas dos conflitos. O rádio já era um importante meio de divulgação e as entrevistas tornaram-se populares.³²

Com o tempo esses instrumentos passam a constituir a prática diária dos investigadores da história que usam a história oral para dar qualidade às suas investigações. Lembrar os momentos marcantes da história ganhava mais validade se contados pela boca dos que neles viveram, daí a importância da memória enquanto instrumento de qualificação da história, para benefício dos que viverão depois deles, pois, como diz Peter Burke, "a função do historiador é ser um lembrador, um guardião da memória dos acontecimentos públicos, posto por escrito em benefício da posteridade, que poderá, assim, aprender com o seu exemplo" (BURKE, 1992, p.235).

³¹ O CETREDE era o Centro de Treinamento de Docentes, onde ficavam hospedados os professores que vinham do interior para receberem treinamento na capital. No espaço onde funcionou o Centro é que foi instalada a FADEPI, que já vinha de um prédio da Secretaria de Educação localizado na Av. Gil Martins, onde foi sua primeira casa.

³² O jornalismo proporcionou significativo avanço da história oral. As primeiras entrevistas visavam pessoas de destaque, mais recentemente é que pessoas das classes populares passaram a integrar a pauta dos entrevistadores. As revistas e os jornais ajudaram a divulgar depoimentos quase sempre complementados por fotos. Um tipo de divulgação que popularizou o depoimento como um gênero importante e integrado ao gosto urbano moderno. Ver MEIHY, José Carlos S. B. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

Diria, pois, que o historiador, além de um lembrador e guardião da memória dos acontecimentos públicos, é também um observador e investigador dos acontecimentos privados e de todos os fatos e fenômenos que estão ao seu alcance de compreensão e mesmo aqueles “aparentemente incompreensíveis” para constituir a sua história. No pensamento e ações do historiador estão, ou deveriam estar, as muitas possibilidades de fontes, onde a memória, junto com a sua capacidade de discernir que rumo seguir, tem lugar privilegiado, pois, ao caminhar pelas fontes históricas, cabe ao historiador outra função importante e desafiante, que é decidir quais fatos, fenômenos e atores devem ir à cena e em que ordem e contexto.

O ofício do historiador toma, assim, um outro caminho, que não só o de “contar história”, mesmo esta sendo uma de suas funções precípuas, quando ele a qualifica com a memória. Como diz Eric Hobsbawm (1995), não haveria lugar para o historiador se a história que escrevesse não fosse diferente da ficção. De forma que a memória passa a ser o instrumento que abre as possibilidades para esse diferencial.

Embora não haja um consenso entre os historiadores sobre a distinção entre história e memória, há uma idéia que é comum a todos que é o fato de que história e memória são complementares. Para Clarice Nunes (2003), a memória qualifica e distancia a história da ficção. E, de acordo com Pierre Nora (1993), a memória só pode, através dos tempos, legitimar-se pela história ou pela literatura, que é o resultado último do trabalho do historiador. A propósito, como alerta o autor citado por Nunes: "As fronteiras dessas duas disciplinas tendem hoje a se confundir, colocando em discussão os limites entre história e ficção e priorizando uma história que coloca a memória em seu centro de gravidade" (NORA apud NUNES, 2003, p.19).

Sobre as “escolhas” ou “seletividade” com as quais o historiador/pesquisador se vê envolvido e que refletem a realidade social na qual está inserido e que é responsável pelas preferências, visão de mundo, concepções teórico-metodológicas, Hobsbawm (1995) contribui

ainda com o seguinte pensamento que mostra o domínio e clareza do autor sobre o tema quando diz:

O que se vê através de uma janela ou o que se vê no passado, não é apenas a realidade lá fora ou lá atrás, mas uma seleção clara e específica de uma situação, de um momento ou de uma paisagem, em determinado tempo e lugar da história. É apenas aquilo que podemos ver fisicamente do lugar de onde estamos e aquilo que queremos ou estamos interessados em ver, sob determinadas circunstâncias (HOBSBAWM, 1995, p. 16).

Daí que, ao ouvir a expressão “contar histórias”, imaginamos a cena de alguém narrando uma história e uma pessoa ou grupo de pessoas, muito atentas, tentando acompanhar o raciocínio do narrador, desde os trejeitos até os pormenores da história, identificando e compondo imagens e personagens que passam a ganhar identidade no decorrer da história contada, atribuindo a esta diferentes sentidos.

Tanto aquele que está contando como aquele que está ouvindo faz as suas seleções, que vão ganhando contornos de acordo com o momento em que se vive. Inserindo-se aí a fala de alguém que viveu ou esteve presente ao momento contado, é quando acontece o redimensionamento dos significados daqueles acontecimentos antes apenas sob o domínio do narrador.

Por muito tempo a história oficial na escola fez o papel desse narrador, quando se estabeleceu uma espécie de “silenciamento” da palavra em nome da ciência, ou mesmo da cultura da modernidade. As falas daqueles que podiam contar a sua história foi-se esvaindo da memória como algo menos importante, enquanto a sua própria identidade sofria também um silenciamento interior, colocando-se numa situação de não-existência porque não cobrada e não ouvida.

Clarice Nunes (2003, p.22), numa reflexão acerca do papel da memória enquanto instrumental do historiador, defende a idéia de que esta não pode estar circunscrita apenas à história oficial, mas deve servir como resgate e valorização da identidade das pessoas.

Enfatizando a importância da memória como instrumento libertador dos sujeitos da escola, ela destaca:

A narração das memórias e a escrita da história não podem ser monopólio da universidade, mas instrumento das mais diferentes comunidades interpretativas para a produção de um discurso genuinamente libertador, que toma corpo ao incentivar que o sujeito se reconheça e, dessa forma, se torne capaz de envolver-se com o mundo, responsabilizando-se, na medida de suas circunstâncias, de seus limites e possibilidades, pelas trocas culturais, em sentido duplo e restrito. A educação pela memória conduz o sujeito simultaneamente para dentro e para fora de si mesmo, num processo contínuo de solidariedade no qual a diferença do outro, quando percebida, é afirmada e não desqualificada (NUNES, p. 22).

Nessa perspectiva, a valorização da fala daqueles que viveram os primeiros passos de criação da Fundação que deu origem à UESPI - Universidade Estadual do Piauí, objeto de análise deste trabalho, é uma escolha consciente. São pessoas que viveram todos os percalços da educação naquela época, tanto em nível nacional como em nível local e que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas nos momentos mais e menos importantes. Têm muito a contribuir para a reconstituição de uma história.

Da mesma forma, a opção pelos documentos está concentrada nas muitas possibilidades que estes podem oferecer em termos de informações, não com um fim em si, mas como subsídios a interpretações através das quais o que não está posto pode aparecer, melhor, são passíveis de serem mostradas. Assim como diz Laurence Bardin (1977, p.28):

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do construído.

Procuramos, com a análise dos documentos, afastar a compreensão espontânea, pautando a investigação no que eles podem dizer, associados às falas dos sujeitos interpelados

nesta pesquisa. A busca da compreensão do todo para chegar à parte nos remete a buscar informações e construir uma idéia coesa desse todo. Daí a necessidade de conhecermos um pouco da situação da educação no Brasil na década de 1980.

3.5.Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa abrangeu basicamente seis momentos:

1. Exploração das possibilidades de investigação. Segundo Mazzotti (1996), este é o momento em que o pesquisador(a) é mergulhado no contexto, ou seja, é quando se tem uma visão geral do problema, e contribui para a focalização das questões e identificação de informantes e outras fontes de dados. É, portanto, o momento de observação das possibilidades.
2. Análises bibliográficas gerais e específicas. Fase de contato permanente com a teoria. Momento de reflexão sobre a conjuntura mundial, nacional e local no que diz respeito à educação como um todo. A fundamentação teórica inicial foi grandemente enriquecida quando da realização das disciplinas do Mestrado, quando tivemos contato mais direto com as ferramentas de que precisávamos para realização da pesquisa e sistematização dos seus resultados.
3. Coleta de dados e seleção das fontes documentais. De acordo com Mazzotti (1996), considera-se documento todo registro escrito que possa ser usado como fonte de informação: Regulamentos, Portarias, Atas de reuniões, Relatórios, Pareceres, etc. Foram de muita valia as informações colhidas de documentos oficiais, particulares, revistas, jornais, teses, dissertações sobre a temática em relevo, pesquisas já realizadas ou em andamento em outros estados, trabalhos produzidos por entidades organizativas dos docentes.

Utilizou-se como subsídio de análise da educação superior na legislação brasileira: a Lei 9394/96; a EC nº 14; a Lei 9424/96 e todas as leis e decretos que deram origem, autorizaram e

estabeleceram as diretrizes legais para o encaminhamento das funções que hoje exerce a instituição de educação superior em análise.

Minayo (1994) analisa a coleta de dados como algo bastante abrangente que combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional; Para ela, este é um momento relacional e prático de fundamental importância na pesquisa. Dourado (2001) nos mostra que “as fontes documentais compreendem a documentação escrita e a oral, obtida pela realização de entrevistas, que são consideradas não como fontes lineares que se superpõem, mas como instrumentos cuja subjetividade permite ao pesquisador confrontá-los, discuti-los na condição de sujeito e participe do processo de produção do conhecimento”.

As entrevistas semi-estruturadas (RICHARDISON, 1999) foram realizadas com pessoas aptas a esclarecer pontos previamente articulados tendo em vista um diálogo dentro da temática visitada. Os sujeitos da investigação foram professores(as), reitores(as), pró-reitores, aposentados ou não, alunos(as), antigos e novos, funcionários(as). A utilização de entrevistas mostrou-se importante instrumental, ao privilegiar a fala dos atores sociais, situando-a no contexto sócio-histórico em que foi produzida, possibilitando, assim, uma melhor compreensão da temática, visto que, como lembra Minayo (1994), quando se trata de apreender sistema de valores de um determinado grupo social, os questionários muitas vezes se revelam insuficientes.

4. Visitas constantes à UESPI - Universidade Estadual do Piauí - como universo primeiro da pesquisa; visitas periódicas à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, ao Conselho Estadual de Educação e entidades ligadas à educação.

Nas suas formulações teóricas Fávero (1980) enfatiza que os fatos e documentos não falam por si, falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles.

5. A análise dos dados - Nesta fase, além de um apurado senso crítico, organização e sistematização dos conteúdos apreendidos, o tratamento dado a todo esse material obedeceu à divisão proposta por Minayo (1994, p.26): ordenação, classificação e a análise propriamente dita, para que a sexta fase pudesse ser realizada com mais facilidade.

6. Produção do texto que compõe esta Dissertação.

3.6. Questões da Pesquisa

As questões que motivaram a realização dessa pesquisa e que a nortearam desde os primeiros passos partem das seguintes premissas:

1. A oportunidade e atualidade do tema, visto que a educação superior oferecida pela instituição UESPI – Universidade Estadual do Piauí, portanto ligada à estrutura governamental do Estado, tem sido colocada como prioridade social nos discursos para a opinião pública e como forma de democratização do acesso à educação superior para aqueles excluídos desta educação no Estado? Trata-se de um tema polêmico, visto que nem todos concordam com esse discurso, cientes dos arranjos reservados pelas políticas para a educação superior no Brasil hoje, daí a necessidade de buscar posições no sentido de dispor de informações balizadas sobre as novas regras para a educação superior como um todo e que deixaram seus reflexos por onde fosse mais fácil percorrer, no caso o Estado, alvo e disseminador de modelos para garantir a sua própria existência no mundo global em consolidação.

Válido ressaltar que a preferência pela expressão “educação superior” se deu primeiro por uma opção embasada nas contribuições que tivemos de autores que trabalham essa temática em separado e que, com sua luz epistemológica, nos orientaram, assim como refere Maroto, que “[...] ensino representa instrução, socialização de informações, aprendizagem, etc., enquanto educação é estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar,

inovar, construir conhecimento, participar, etc". (MAROTO, 1996, p. 10/11). Abraçamos a segunda acepção por entendermos mais abrangente e resignificadora da proposta contida neste trabalho.

Segundo, pela necessidade de acompanhar a nomenclatura adotada pela Lei 9394/96, no sentido de favorecer o ajustamento da discussão em torno do novo papel do Estado nessa conjuntura. O ponto de partida do Estado enquanto articulador de políticas públicas se deu pela maior proximidade e intervenção deste nessas políticas. É o Estado brasileiro que atua expressivamente no campo da educação superior; é ele que planeja, define políticas e executa; legisla, regulamenta, autoriza, reconhece, credencia, supervisiona cursos e instituições, e, em nível de unidade federativa, o Estado do Piauí que, por meio do Conselho Estadual de Educação, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC, interfere na organização da educação superior sob sua responsabilidade.

2. Como e em que contexto e realidade da educação no Estado surgiu a necessidade de criação da FADEPI – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí - uma instituição que surgiu para apoiar o desenvolvimento da educação no Estado do Piauí, com a manutenção de um Centro de Ensino Superior para subsidiar a formação de professores?

3. Como se deu o encaminhamento dessas questões, em meio aos conflitos políticos de disputa de poder, quando estavam em jogo interesses outros que não os ligados prioritariamente à educação?

Responder a estas questões constituiu a fase primeira da investigação, que foi realizada por meio da análise de documentos e principalmente de entrevistas com pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas com a educação no Estado na década de 1980.

4. Em que momento da trajetória histórica da FADEP se deu ou pode ser caracterizada uma ruptura com o Projeto Original de criação da instituição que se pautou no ideal de apoiar o

desenvolvimento do sistema educacional do Estado como um todo, utilizando-se para isso de três pilares de atuação: o CESP – Centro de Ensino Superior; um Centro de Pesquisa e um Centro de Radiodifusão – TV Educativa?

Esta fase caracterizou-se pelo trabalho de ajuntamento de documentos e falas, onde foi possível ter uma idéia dessa ruptura que está fundamentada quando da apresentação dos resultados desse trabalho.

5. Em que dimensão se deu, assim como os fatores considerados decisivos para que se implantasse, a partir da década de 1990, o processo de expansão (compreendida então como a ampliação, diversificação e interiorização) da educação superior no âmbito da administração pública estadual piauiense?

Este o momento de um esforço teórico, na busca de compreender a gestão e as políticas educacionais implantadas na UESPI, na conformação de uma ideologia de democratização da educação superior para modernização da estrutura educacional e desenvolvimento econômico e social do Estado, relacionando esse modelo aos novos parâmetros reservados para a educação superior no Brasil. Destacam-se, nesse período, os discursos de defesa do desenvolvimento regional e a necessidade de formar professores e inserir a UESPI no rol das universidades modernas do momento.

Esta fase caracterizou-se por uma análise quanto-qualitativa, buscando-se principalmente os documentos e números que denotam essa expansão e os mecanismos legais que foram fundamentais para a concretização do fenômeno, tanto em nível de Estado quanto da União, citando a Lei 9394/96 e a Lei 9424/96, Lei do FUNDEF.

6. Como e por que o discurso da “democratização do acesso ao ensino superior” pode ser revivido e redescoberta a sua outra face: a da exclusão pela conformação e adaptação ao que é “passado” como ensino superior, prioritariamente no que trata das licenciaturas, estas

historicamente reservadas às classes de menor poder aquisitivo. Qual a influência das novas regras ditadas pelas agências internacionais e acatadas pelos governos brasileiros para a educação superior, e que tem transformado a face da universidade brasileira?

3.7. UESPI: por que inserida neste contexto e como objeto de estudo?

O milagre da multiplicação de campi, cursos e modalidades de ensino verificado na Universidade Estadual do Piauí- UESPI – principalmente a partir de meados da década de 1990, visto “numa” perspectiva. Um olhar que observa além da obra individual e isolada como a que foi difundida para deleite da sociedade piauiense, mas que a vê como parte de um todo, o qual representa e enquanto uma realidade social que acontece para que este todo se justifique e se mantenha dentro da teia de articulações que o mantém vivo.

Surge no bojo das discussões aqui enunciadas de muitos(as) pesquisadores(as) que observam a temática com a preocupação de quem deseja contribuir para a melhoria da educação e contribuir também para que os discursos sejam colocados às claras. Assim como algo colocado num espaço de certo modo vazio, sem a pretensão de proclamar qualquer tipo de pioneirismo, mesmo porque não poderíamos desconhecer as contribuições feitas ou tentadas neste sentido.

O que mais inquietou, além do eloqüente silêncio em torno do tema, enquanto forma concreta de intervenção na realidade da educação piauiense, foram as diversificadas opiniões, resultado dos efeitos da mídia e dos discursos, bem ou mal intencionados, mas que montaram toda uma imagem sem qualquer relação com o que vem acontecendo com a educação superior no Brasil, como elemento definidor de um todo do qual é parte e que com ele interage no sentido da “mudança para que tudo permaneça como está” (MARX) e a realidade social seja mais uma vez camuflada e idealizada para proveito de uns e exclusão de muitos.

A análise que se faz hoje da educação superior brasileira passa necessariamente pela problematização do modelo de universidade que se vem firmando ao longo dos últimos anos e sua relação com as políticas externas, orquestradas por agências internacionais, voltadas para o setor do conhecimento, principalmente para os países ditos periféricos em relação ao mundo globalizado, visto que são essas políticas que, no conjunto, vão definir a ação dos que governam e são responsáveis pela manutenção da estrutura e pelos recursos no país, nos estados e nos municípios.

Ao analisar as políticas expansionistas em Goiás na década de 1980, Baldino, citado por Dourado (2001, p. 25), indica que o processo em Goiás é resultante não de aspirações populares, mas de “pactos-eleitoreiros e de articulação com o empresariado interiorano com as prefeituras municipais”. Segundo Dourado (2001), a interiorização naquele Estado decorre de:

conseqüência inevitável da ampliação de oportunidades e serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas. Esse processo de interiorização geográfica do ensino superior, através da criação e da instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, predominantemente na forma de estabelecimentos isolados, efetivou-se sob o discurso da modernização e do desenvolvimento regional (DOURADO, 2001, p. 25).

Observou-se que no Piauí o discurso da modernização das instituições públicas e do sistema estadual de ensino esteve presente em todos os momentos em que a sociedade teve que presenciar e participar da implantação de variáveis modalidades de ensino, recebendo-as como resultado da democratização e oportunização do acesso à educação superior às classes menos favorecidas. Discursos quase sempre impregnados e eivados de conteúdos políticos eleitorais. Não foi por acaso a forte presença dos governos na sedimentação da UESPI e designações pessoais aos cargos mais bem postos de seus quadros.

A implantação das políticas expansionistas nas universidades estaduais assume características particulares nos vários estados da federação, mas todas afluindo para um mesmo

rio: a consolidação de um modelo mais flexível de educação, a formação de um número cada vez mais crescente de formados em nível superior, notadamente em licenciaturas, a diminuição de investimentos com o desvencilhamento da União com esse nível de ensino no Brasil, pautado no discurso da autonomia universitária.

De acordo com Dourado (2001), nos anos 1980, essas políticas já se encontravam em processo adiantado de discussão nas universidades estaduais paulistas, em implantação em algumas e busca de consolidação em outras. No Pará, Paraná, Ceará e Bahia, dentre outros, já se buscava a consolidação de universidades e escolas estaduais. Em Goiás e Minas Gerais ainda persistiam as discussões sobre a expansão que logo ia se tornando realidade à medida que cresciam as pressões e ajustamentos políticos entre as forças que estivessem no poder e precisavam apresentar resultados nas suas gestões tendo em vista as eleições que se aproximavam. Assim é que afirma o posicionamento de que:

Desde meados da década de 1980, a implantação de uma universidade estadual em Minas Gerais e Goiás tem sido objeto de debates e de marketing eleitoral nesses Estados. Em Minas Gerais foi criado o Grupo de Trabalho de Estudos de Base com o objetivo de elaborar um plano jurídico-institucional e de definir estratégias para a implantação da Universidade Estadual de Minas.

No Piauí, o processo de redefinição política no cenário de redemocratização do país e de suas instituições, que acena com políticas educacionais de expansão do ensino superior, sob a gestão do Estado e de suas instâncias de poder, encontram um terreno perfeitamente fértil e bastante justificador para criação de uma Fundação que viria com o intuito de Apoiar o Desenvolvimento do Sistema Educacional do Estado, este bastante deteriorado e sem condições de responder às exigências daquele momento tão singular da nossa história. No entanto, a instituição e perfeito funcionamento da Universidade Estadual do Piauí ficaria ainda para a

próxima década, 1990, quando foi criada e institucionalizada a UESPI enquanto universidade, cuja história e seus desdobramentos serão reconstituídos no próximo capítulo.

Importante ressaltar que o referencial teórico-metodológico presente em todo o corpo deste trabalho longe está de se reivindicar global e esgotado. A sua ampliação e enriquecimento dependerá da capacidade que tivermos de contribuir para acumular e adequar os conhecimentos nos momentos certos de construção. Neste aspecto, concordamos com Mazzotti (1996, p. 182) quando ela diz que:

[...] o nível de teorização possível em um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, da capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados ou, no caso de este ter optado por uma 'teoria fundamentada', da sua capacidade de construção teórica.

Com base na proposta metodológica abordada, cabe agora analisar, à luz das falas dos sujeitos que viveram a história da origem do ensino superior público estadual no Piauí, seus desdobramentos desde seu surgimento. Uma análise que visa identificar em que momento dessa história se deu uma ruptura com o projeto original de criação da FADEPI, se realmente se registrou essa ruptura ou se houve uma continuidade dos objetivos primeiros. As depoimentos dos sujeitos e os documentos que revelam as políticas adotadas pela UESPI nos anos em estudo serão os instrumentos dessa busca.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL NO PIAUÍ: RECOMPONDO OS ESPAÇOS DE CRIAÇÃO (DÉCADA DE 1980)

Para quem não analisa, o passado vem, muitas vezes se perder, mostrar-se num presente inteiramente presente e aparentemente dado, ou em um bloco anacrônico e fora de uso. Daí o caráter ao mesmo tempo difícil e recente da sociologia [...], ciência do atual que não pode prescindir da história, pois aqui, como lá e acolá, o historiador persiste e age sobre o atual (LEFEBVRE).

4.1. Políticas públicas, história e memória: um debate necessário.

As discussões sobre história da educação e políticas públicas para a educação têm merecido a atenção de inúmeros pesquisadores que, ao longo dos anos, vêm consolidando seus estudos em torno de um projeto comum: a construção de conhecimento sobre a realidade da educação e a partir desse conhecimento favorecer a aplicação das políticas que possam abrir espaços para a melhoria da educação como um todo. Alguns debruçam-se sobre a história, outros sobre a política, porém, nem um nem outro consegue desvencilhar-se da idéia de tratar esses temas em parceria, dada a grande afinidade entre ambos, diria até o fato de serem indissociáveis.

Tanto a história da educação como as políticas públicas para a educação precisam de um *corpus* conceitual definido por uma grade de acontecimentos que dão sentido ao que se produz e onde vão estar encravadas as “descobertas” do pesquisador. Seus estudos, sem essa interação, seriam como “peças soltas de um quebra-cabeça” que, logicamente, não encontrariam espaço se confrontados com o conhecimento sistematizado, próprio do conhecimento científico.

A apropriação do conceito de educação na história ou história da educação, como forma de valorizar os estudos sobre políticas para a educação com base na história, tem caminhado por essa trilha, revelando resultados importantes para a aplicação de políticas que visam melhorar a educação, com base em fatos conhecidos através das pesquisas.

Nesse sentido, estudar as políticas públicas para a educação significa antes de tudo caminhar na ou pela história, observando como essas políticas foram gestadas nos diferentes momentos da vida social, assim como seus respectivos interesses ou grupos de poder nele envolvidos. As significações e ações desses grupos só terão sentido se confrontadas com outros acontecimentos e ações enfocadas num mesmo contexto.

Como diz Azevedo (1997, p.5), pesquisar políticas públicas na educação significa “enfocar uma estrutura de poder e dominação entranhados nos mais diversos níveis sociais”. A educação dessa forma passa a ser objeto da história à medida que os seus agentes a fazem acontecer ou são por ela apontados ou ignorados, dependendo das suas intervenções na realidade.

Os estudos sobre políticas públicas no Brasil passaram a ganhar fôlego no início da década de 1980, com o surgimento e afirmação de um campo investigativo ligado sobretudo às áreas de ciência política e sociologia. Esse campo de investigação, extrapolando esse campo de ação, pelo próprio caráter interdisciplinar que comporta, observou a educação como uma perspectiva a ser trabalhada. Dessa forma é que a partir da década de 1980, passou-se a “produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão política” (AZEVEDO, 1997, p.1-2).

Quanto à história, tão antiga quanto a própria humanidade, não poderíamos dizer o mesmo, pois a história da educação ao confundir-se com a própria história das sociedades não deixa dúvidas de que esta sempre esteve ao lado daquela. Daí que falar das origens da história

teríamos que nos reportar a Heródoto “pai da História”, que é mãe e parceira de todas as ciências, pois enquanto campo de investigação científica é tida como um vasto e inesgotável rio onde vão beber os mais variados campos de investigação. E num determinado período não tão remoto, a esse caudaloso rio vem somar-se um poderoso aliado na pesquisa, que é a memória, chamada por alguns de “história oral”, para designar o uso de entrevistas ou da história contada através da fala na constituição do passado.

4.2. A educação no Brasil nos anos 1980: uma realidade na contramão dos discursos

A educação no Brasil, no início dos anos 1980, inseria-se num quadro comprometido com as antigas reformas educacionais que em muito contribuíram para a definição de uma educação voltada para o tecnicismo, portanto, não afinada com o crescimento intelectual do indivíduo e, conseqüentemente, do país. Eram reformas que sofriam forte interferência das políticas de crédito mantidas com organismos multilaterais como o BIRD/Banco Mundial, denominados de cooperação ou assistência técnica, em caráter de co-financiamento com o governo brasileiro.

Segundo Marília Fonseca (1998, p. 94), entre 1970 e 1990, os acordos com o Banco Mundial passam a privilegiar o setor social, dentre os quais a educação, considerada a medida mais apropriada para se lutar contra o agravamento da pobreza. A partir dessa constatação, informa que:

O Banco definiu um corpus conceitual registrado em quatro documentos³³, onde são definidos os princípios norteadores para a concessão de crédito à educação. A observação dos documentos políticos evidencia uma concepção educacional integrada ao projeto de desenvolvimento do Banco (FONSECA, 1998, p. 94).

³³ As informações sobre o assunto encontram-se em quatro documentos de política setorial produzidos pelo Banco, em 1970, 1974, 1980 e 1990.

Constata-se, portanto, no Brasil, a implantação de políticas educacionais conforme a concepção de um Banco de crédito e não pautada nas necessidades reais da educação brasileira. Em nível local, a tônica ficou por conta também de interesses político-partidários com influência marcante nas atividades fins da educação. Sobre a realidade das reformas educacionais que consolidaram o perfil da educação no Brasil, a partir dos anos 1980, buscamos a clareza das reflexões de Maria do Carmo Bomfim que contribui com a discussão pelas críticas que faz à operacionalização no Estado da Lei n. 5.692, de agosto de 1971,

Embora o novo modelo tenha contribuído para o aumento do acesso da população escolarizável na escola de 1º grau e o ensino ter sido tecnicamente transformado, foi criada uma hierarquia “esticada”, alongando e dificultando, fundamentalmente, o percurso das comunicações entre decisões/medidas político-administrativas e o processo de ensino-aprendizagem. [E que...] na vigência da Lei 5.692/71, a ação de políticos tradicionais (vereadores, deputados, prefeitos, governadores) continua permeando em todos os espaços com práticas clientelistas, entretanto, com uma “maquiagem” sofisticada adequando-se às exigências técnicas da reforma (BOMFIM, 1991, p.112).

Implantada em uma década em que se inicia com o “Ano Internacional da Educação”, com muitas mudanças na educação, tanto no Brasil quanto no Piauí, a citada Lei é responsável pela implantação compulsória do ensino-profissionalizante, tão ao gosto dos receituários BIRD/Banco Mundial, seria, portanto, a continuidade da ordem socioeconômica estabelecida, obrigando os sistemas estaduais a uma adequação às necessidades externas.

Portanto, embora aparentemente distantes, eram ações que confluíam para um mesmo fim e intenções, nem sempre explícitas, de controle da situação crescente de exclusão social, com medidas compensatórias no sentido de aliviar possíveis tensões no setor social que pudessem colocar em risco as economias dominantes ou o patrimônio privado. O que se forjou na educação a partir dessas políticas era facilmente burlado pelos tecnocratas da educação, mas identificados e

denunciados pelos movimentos sociais naquele momento em bastante ascensão de suas lutas, visto o processo de redemocratização por que passava o país.

Mesmo antes de aprovada, a Lei 5.692/71 já era alvo de muitas críticas, “grande convulsão social, provocada, sobretudo, pelo meio operário e o meio estudantil em reação às medidas repressivas da ditadura militar” (BOMFIM, 1991, p. 117).

Vivia-se num país com 30 milhões de brasileiros analfabetos funcionais³⁴, 20 milhões analfabetos absolutos com idade igual ou superior a 15 anos, 8 milhões de crianças de 7 a 14 anos sem freqüentar a escola e, das 23 milhões que estavam na escola regular de 1º grau (hoje Ensino Fundamental), parte significativa tinha apenas duas horas diárias de aula e menos de 180 dias letivos no ano, sem falar da inexistência de material didático compatível com um ensino-aprendizagem de qualidade.

Apesar das lutas e reivindicações dos movimentos sociais na época, continuava-se praticamente sem atendimento público ao pré-escolar. De 100 crianças que entravam na 1ª série do 1º grau, 52 conseguiam chegar à 2ª série e apenas 18 concluíam o 1º grau. A situação do quadro docente era ainda mais deprimente quando se pensava em professores semi-analfabetos responsáveis pela alfabetização de milhares de crianças e sem condições de qualificação dada as dificuldades de se chegar à universidade ou mesmo a qualificação específica para o exercício do magistério.

De um contingente de 13,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, 6 milhões concluíam o 1º grau e destes apenas 3 milhões (incluindo os fora dessa faixa etária) estavam matriculados no 2º grau (hoje Ensino Médio) e, destes, 3 milhões ainda perdiam-se, pela evasão e repetência, cerca de 47% e 51,6%, nas capitais e no interior, respectivamente. Convivia-se ainda com estatutos do magistério sem efeito prático, salários irrisórios, ausência de uma definição

³⁴ Aqueles que, embora sabendo desenhar o nome e decifrar algumas palavras não compreendem o que lêem.

política consistente e clara do livro didático e índices de aprovação não correspondentes com o aproveitamento, no sentido de tornarem-se relevantes e indispensáveis para a participação desses jovens na vida política do país e na mudança do estágio intelectual em que viviam.

O Ensino Superior, basicamente oferecido nas universidades federais, atendia a um público elitizado de apenas 326.199 jovens e adultos que conseguiam alcançar e terminar o 2º grau, e destes a grande maioria (quase 90%), originária da escola privada. Registra-se também que em parte expressiva do território nacional não se fazia concurso público para provimento dos cargos da carreira docente nas universidades, ficando este sob o poder das influências políticas dos grupos que estivessem no poder.

4.3. A educação no Piauí: uma realidade de dependência e descaso

No Piauí, um estado marcado pelo predomínio da dependência do aparato da União e pelo esquecimento por parte dos poderes constituídos no que diz respeito às políticas sociais, vivia-se uma situação não muito diferente e por vezes, em muitos aspectos, até mais dramática, num cenário que comportava a seguinte realidade vista pelos olhos daqueles que identificavam os problemas e lutavam para transformá-la: de um contingente populacional de 2.361.015 habitantes, 1.185.463 eram analfabetos, representando, portanto, 50,21% de sua população; de 513.589 crianças de 0 a 6 anos de idade, apenas 7.528, ou seja, 14,12%, recebiam algum atendimento pré-escolar; no que diz respeito ao ensino obrigatório, de 542.585 crianças, apenas 421.365 (77,65%) estavam matriculadas na escola de 1º grau – destas perdia-se anualmente cerca de 190.204 (45,14%).

De uma população de 277.202 jovens de 15 a 19 anos, apenas 16.711 (6,03%) eram assistidos pela escola de 2º grau, onde se registrava uma perda em torno de 6.349 (38%) pela evasão e repetência.³⁵

Revisitemos esse momento ouvindo o depoimento de uma das pessoas envolvidas com a educação do Estado no momento de criação da FADEPI – Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Estado do Piauí: professor Luis Soares³⁶, que declara:

Aquela época, início dos anos 1980, o Piauí, como de resto o país, tinha altíssimos índices de analfabetismo, tanto da população adulta quanto da população jovem. Tínhamos altíssimas taxas de repetência, verdadeiro estrangulamento entre a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental, algo superior a 52%. Tinha muita gente fora da escola. A democratização da educação, mesmo na sua faixa de ensino obrigatório era muito precária. O Ensino Médio também era muito aquém das necessidades da população, das demandas por escola.

[...] Nós não tínhamos naquela época, nem hoje, uma concepção pronta, acabada, de como resolver os problemas da educação no Estado do Piauí. Por exemplo, a questão do analfabetismo, não fazíamos, a priori, uma opção por um determinado método de ensino. Fazíamos, sim, uma opção pelo professor. Que o professor dissesse qual método, ou quais os métodos com os quais ele gostaria de trabalhar, nos quais ele acreditava. Quais os materiais necessários para o desenvolvimento daquele método. Enfim, quais as modificações requeridas em termos de livros, de bibliotecas, em termos de sua própria capacitação, em termos de materiais de ensino, etc.

No que trata do Ensino Superior, verificava-se o seguinte quadro: de uma população de 2.139.000 habitantes, o Estado possuía apenas 7.834 alunos universitários, e também em todo o Estado havia apenas 9.258 portadores de diploma de terceiro grau. Dos professores integrantes do sistema estadual de ensino, 26.289 professores, 15.674 (59,62%) eram leigos, ou seja, sem formação específica para o exercício do magistério. No que diz respeito aos salários, constatava-

³⁵ Informações extraídas das Cartas Cerpro, vários volumes, dentre eles: v.20 e 21 (2001, 2002).

³⁶ Assessor de Planejamento da Secretaria da Educação do Estado do Piauí, no período compreendido entre 1982-1986. Professor aposentado da UFPI, hoje consultor para assuntos educacionais. Um dos idealizadores do projeto de criação da FADEPI. Entrevista concedida em 23/11/04.

se a existência de professores que ganhavam na época, mensalmente, até Cz\$ 27,00 nos municípios.

Eis a opinião da professora Iveline de Melo Prado³⁷ sobre a situação do quadro docente no sistema estadual de ensino no Piauí, início dos anos 1980:

A gente estava ainda na Lei 5.692/71, mas essa lei já exigia o professor qualificado em nível de 3º grau, e nós tínhamos muitos professores com o quarto ano pedagógico, com direito de atuar até a 6ª série, tinha deles atuando até a 8ª série porque não existia professor qualificado no interior do Estado, então, na verdade, tínhamos muitos professores leigos. Muitos profissionais de outras áreas atuando como professor. Era dentista, advogado, engenheiro, uns atuando no pedagógico, outros no segundo grau no interior do Estado, porque não havia professor formado com licenciatura para atuar, então esses profissionais eram leigos no magistério.

Devolvendo a palavra para o professor Luis Soares que sobre o assunto enfatiza:

Havia um estrangulamento muito grande na questão da capacitação do professor. O professor sentia a dificuldade dele próprio escolher o método com o qual gostaria de trabalhar porque a visão que ele tinha de educação era muito restrita à sua própria educação. Quer dizer, a concepção que ele tinha de educação era espelhado no processo educacional pelo qual ele próprio havia passado.

[...] logo se identificou a necessidade de se investir na qualificação do professor, e um investimento que não seria apenas naqueles cursinhos rápidos, relâmpagos, de final de semana ou de final de período, 20 ou 30 horas, que com o tempo o resultado se mostrasse duvidoso. O impacto deveria ser maior, deveria envolver a qualificação integral do professor, uma qualificação que provocasse resultados positivos para a educação no Piauí como um todo.

[...] e para qualificar esse professor, a Secretaria de Educação ocupava o Instituto de Educação Antonino Freire, em nível de Ensino Médio e o CETREDE, com o serviço de atualização/capacitação docente. Esses dois serviços continuaram a existir ainda por algum tempo, mas reconhecia-se que não eram suficientes. Era preciso algo mais, era preciso se buscar uma alternativa em nível superior.

Então se começou a discutir o que fazer diante dessa dificuldade, desse impasse que envolvia a formação de professores. Eram momentos de grande ascensão do movimento dos

³⁷ Reitora da UESPI no período de 1990 a março de 1991, participou da elaboração do projeto de criação da FADEPI. Entrevista concedida em dezembro de 2004.

trabalhadores em educação que, juntamente com alguns educadores ligados à Secretaria de Educação e professores da Universidade Federal, não alheios mas preocupados com essa realidade, realizaram diversos fóruns para discutir a situação da educação.

Um desses fóruns foi o Dia Nacional de Debate sobre a Educação, realizado em todo o país em 18 de setembro de 1985. Os organizadores desse evento no Piauí identificaram muitas deficiências na educação do Estado, apontaram problemas como:

A escola tem se revelado incapaz de cumprir sua função essencial: ensinar a ler, escrever e contar.

Transmissão inconsistente, desordenada e insegura dos conteúdos, com utilização de metodologias inadequadas;

Não desenvolvimento do senso crítico do aluno;

Autoritarismo na relação pedagógica professor/aluno;

Falta de moralização e seriedade do ensino público;

Desmotivação e desvalorização dos profissionais da educação decorrentes de fatores como baixa remuneração, falta de observância dos critérios e da legislação quanto a concurso, acesso e promoção, marginalização em razão de divergências político-ideológicas, em detrimento da competência técnica, sobrecarga de trabalho do professor, pela necessidade de aumentar o salário;

Exercício do magistério como “bico” por profissionais de outras áreas – sem qualificação específica, falta de consciência e compromisso profissional com a escola pública;

Baixo nível de qualificação dos recursos humanos que atuam no magistério, devido a fatores como: inadequação dos cursos de aperfeiçoamento a nível médio e superior, evasão dos profissionais mais qualificados em busca de ocupações mais rentáveis, falta de domínio dos conteúdos e metodologias de ensino.³⁸

Aos problemas diagnosticados pelos educadores, somavam-se muitos outros que denunciavam a má qualidade do ensino, os aspectos críticos da administração do sistema educacional no Piauí, a má formação de seus recursos humanos e a forte interferência político-partidária na implementação das políticas voltadas para a educação, enquanto o Ensino Superior era uma quimera, só alcançável por aqueles que, em sua maioria, viviam na capital e tinham condições de freqüentar as escolas particulares e os chamados “cursinhos”.

³⁸ Relatório elaborado pelos educadores piauienses, como parte da programação no Piauí do Dia Nacional de Debates sobre a Educação, realizado em todo o país em 18 de setembro de 1985.

Diante de todo esse contexto de problemas vividos pela educação no Piauí, as discussões avolumaram-se em grupos e subgrupos ligados à educação, favorecidos pela própria conjuntura. O Piauí ganhava visibilidade nacional com o “Projeto Vencer”, que, segundo o professor Luis Soares,

Era um projeto voltado para assegurar os meios necessários para a alfabetização de crianças de 7 a 14 anos, e uma das propostas desse projeto era assegurar os meios necessários para que a educação acontecesse, e um desses meios passava, necessariamente, talvez, prioritariamente, pela capacitação de professores.

Dessa forma é que nos primeiros anos da década de 1980, aceleram-se os passos, antes vagarosos, rumo à criação de uma Instituição de Ensino Superior que pudesse abarcar as demandas por essa qualificação tão necessária e que, por outro lado, também proporcionasse uma nova ordenação ao sistema educacional do estado. Estas eram as expectativas de todos que estavam envolvidos com a educação no Estado. As ações dos educadores, envolvidos nessa proposta, estiveram consubstanciadas nas necessidades identificadas, quando o Piauí passava, no dizer do Professor Luis Soares, um dos idealizadores da proposta, “por uma séria crise de identidade no campo da educação”. O Estado passava por um aumento das suas demandas por Ensino Superior.

A Universidade Federal, única instituição a oferecer esse nível de ensino no Estado, não conseguia responder às necessidades do Estado, ou seja, não dava conta de comportar toda a demanda, ou mesmo não tinha política voltada para oportunizar a qualificação dos professores do sistema estadual de ensino, principalmente do interior. Daí começou-se a desenvolver estudos e projeções de como poderia ser a instituição que viria para tentar resolver esses problemas.

O reconhecimento da necessidade dessa medida partiu de um grupo ligado à educação no Estado e que, futuramente, passaria a compor o primeiro quadro de funcionários e professores

da instituição que deveria ser criada ainda na década de 1980, sob o comando do grupo político que estava no poder naquele momento. Depois de um profundo diagnóstico da situação da educação e dos seus professores, principalmente em termos de qualidade, chegou-se à conclusão de que o Estado, embora contando com uma instituição federal, como a UFPI, precisaria sim de uma instituição de ensino superior com características próprias e voltada para a qualificação dos profissionais docentes ligados ao sistema, principalmente os do interior do Estado, já que o diagnóstico feito pelos técnicos teria identificado em algumas regiões uma maior carência, dada a grande dificuldade de deslocamento dos professores para a capital e ingresso na única universidade pública existente, que era a Federal.

Vários elementos impulsionavam sobremaneira esses educadores para a tomada de medidas imediatas no sentido da criação dessa instituição, como a busca de uma melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema público, através da qualificação do seu quadro docente; a reorganização do sistema em bases mais sólidas de qualificação e pormenorizar os efeitos do sistema de seleção feito pela UFPI, basicamente realizado na capital.

A maioria dos professores do interior não conseguia acompanhar o desempenho daqueles candidatos da capital, muitos ocupados apenas em se preparar para o vestibular, enquanto os professores tinham que conciliar as atividades profissionais com a busca por qualificação. Esta era, pois, na visão dos educadores, uma grande investida na melhoria da qualidade do ensino no Estado.

O momento era propício, já que se vivia o clima de abertura política do estado nacional e abertura também do espaço social. Crescia a participação dos professores nas lutas sociais junto com outras forças populares organizadas nos seus sindicatos e associações. As lutas dos educadores por um ensino público de qualidade ganhavam fôlego e exigia-se do poder público medidas concretas no sentido da qualificação e valorização dos profissionais docentes que

corriam em busca de fortalecer sua identidade. Em nível nacional, fortalecia-se a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação, que lutava para que o professor tivesse uma formação de qualidade.

Cresciam os movimentos críticos de reivindicação de mudanças no sistema educacional, principalmente com o surgimento dos partidos de oposição e das associações de pesquisas e sindicais, a exemplo da ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) que tem organizado e estimulado grupos de trabalhos e o intercâmbio entre pesquisadores; o HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil) grupo de estudos e pesquisas que vem levantando e catalogando as fontes da educação brasileira; a SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) que promove congressos como o CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação) e o Luso-Brasileiro para ampliar o debate e o intercâmbio de experiências e reflexões dos pesquisadores e ampliar a memória da educação brasileira.

Movimentos que muito contribuíram para a consolidação da “concepção de educação pública e gratuita como direito subjetivo e dever do Estado em concedê-la” (SHIROMA, 2002, p.47), pautados principalmente em cinco princípios: 1) melhoria da qualidade na educação, 2) valorização e qualificação dos profissionais, 3) democratização da gestão, 4) financiamento público da educação e 5) ampliação da escolaridade obrigatória.

A criação de uma Instituição de Ensino Superior que viesse para dar oportunidade de qualificação em nível superior ao quadro docente do próprio sistema estadual de ensino era vista com muito bons olhos pela sociedade e uma bandeira histórica dos que viam, nessa medida, a perspectiva não só de realização do sonho de ter um diploma de nível superior, mas de uma melhoria real da sua prática na sala de aula.

Esses educadores, ao pressionarem aqueles que detinham o poder de realizarem esses objetivos, colocaram não um, mas vários tijolos na construção desse ideal de instituição que estava sendo pensada para resolver os problemas da educação no Estado. Sobre esse tema, ouvimos a professora Maria da Cruz, (46), uma das primeiras professoras do Estado a fazer um curso superior como resultado dessa iniciativa, hoje lotada em um dos NEJA – Núcleo de Ensino e Jovens e Adultos, em Teresina. Ela relata que,

Naquela época, existiam poucos professores e professoras formadas trabalhando no Estado, principalmente no interior. Eu era uma delas. Fiz o pedagógico, entrei no Estado para trabalhar com alunos de 1ª à 4ª série, mas como não tinha professores formados em áreas específicas para trabalhar no antigo 2º grau, eu acabava assumindo as turmas ministrando aulas das mais variadas disciplinas. Quando surgiu a oportunidade de fazer um curso superior na UESPI, que era CESP, eu não pensei duas vezes: transferei-me para a capital, pois naquela época não havia a universidade ainda no interior. E acabei ficando por aqui mesmo.

Dona Maria das Neves (66), hoje aposentada, fala da sua experiência como professora leiga, no interior, e de como se formou em pedagogia pelo CESP.

Fui uma das primeiras alunas do curso de pedagogia, comecei ainda no antigo CESP. Eu sempre tive muita vontade de fazer um curso superior na área de pedagogia, mas nunca tive condições. Meus pais eram pobres e não podiam custear os nossos estudos na capital. Trabalhava como professora porque não tinha outro emprego na cidade, mas não tinha formação específica para trabalhar com alunos de 2º grau. Tínhamos muitas dificuldades. Entrar na Universidade Federal era muito difícil. Existia o CETREDE para qualificar professores, mas não era a mesma coisa. Quando se criou o CESP, que era um Centro de Ensino Superior, ligado à antiga FADEPI, todo mundo viu ali a possibilidade de se formar. Lá ofereciam cursos de Pedagogia, Biologia Matemática, Inglês, Educação Física, e eram destinados aos professores do interior que podiam inclusive ficar hospedadas no Centro de Recursos Humanos Petrônio Portela e ali fazer o curso superior na área de educação. Contávamos inclusive com bolsas de estudo. Eu fui uma das beneficiadas.

A professora Jesuíta (48), que era ligada ao movimento dos professores organizados no Sindicato da categoria, diz que:

*A gente lutava por melhores salários, melhores condições de trabalho e via também a necessidade da formação. Muita gente não tinha condição de fazer um curso na Federal. E para que a gente pudesse cobrar mais do governo, tinha que cobrar também que desse oportunidade da gente se formar.
[...] a gente sabia também que havia muita politicagem nisso. O governo que atendesse a essa nossa reivindicação usaria isso na política, mas nós não estávamos preocupadas com isso. Queríamos era fazer um curso superior.*

Percebe-se, na fala desses sujeitos, a boa aceitação que teve a instituição FADEP, como subsidiária de uma instituição de nível superior no Estado que vinha para resolver um problema dos professores e por conseguinte do sistema estadual de ensino. Os professores do Estado, não satisfeitos com a situação em que atuavam na educação, esperavam e insistiam, perante as autoridades ligadas à educação, por uma forma de melhorar as suas condições de trabalho e de salário. Para que essa cobrança tivesse mais respaldo, precisavam também lutar pela qualificação.

Por outro lado, criar uma instituição de nível superior no âmbito da máquina administrativa do Estado e como resultado da ação daqueles que estavam no poder na época, atendia às aspirações políticas desses grupos, pois o retorno se daria também em dividendos políticos, favorecendo este ou aquele grupo, ao tempo em que criava mais espaço de ação e de acomodação dos partidários em cargos que, junto com a instituição, estavam sendo criado, pois para a sociedade construía-se a idéia de modernização e desenvolvimento das suas estruturas e de ascensão intelectual do Estado. Consideravam-na como uma resposta positiva por parte do Estado aos apelos dos professores e também da sociedade. Era uma realidade vivida também por outros Estados há muito envolvidos com a criação das suas universidades.

Portanto, a criação de uma universidade estadual no Piauí atendeu a muitos interesses, nem sempre manifestos, tendo como pano de fundo a situação em que se encontrava a educação no Estado, consubstanciada na exposição de motivos nº 002/1984, primeiro documento propondo

a criação de uma Fundação enviada ao governador do Estado, na época o senhor Hugo Napoleão, na pessoa de seu secretário de Educação, senhor Átila de Freitas Lira.

Segundo esse documento, a educação no Estado estava seriamente avariada, apresentando sérios problemas, principalmente no que diz respeito à qualificação de seus professores, notadamente no interior, funcionando com professores leigos, ausência de professores qualificados em áreas específicas como Física, Matemática, Biologia. A ação do Estado teria que se voltar para a superação dessas dificuldades, sob pena de ter que se fechar escolas de Segundo Grau (Ensino Médio) em vários municípios atendidos pelo Estado. A situação exposta no documento mostra essas dificuldades principalmente nos municípios e regiões não abarcadas pelo campo de ação da Universidade Federal.

Muitas foram as conversações com o ministro da Educação no sentido de viabilizar a implantação primeiro de uma Fundação que pudesse funcionar como mantenedora da futura universidade estadual em solo piauiense e que pudesse apoiar, dar subsídios para o desenvolvimento da educação no Estado, com políticas voltadas prioritariamente para a qualificação de seu quadro docente. Daí que a discussão em torno da criação de uma entidade com essa envergadura mereceu a atenção de vários segmentos da sociedade, notadamente aqueles envolvidos com a educação e que identificavam nessa idealização a alternativa para a solução dos problemas educacionais por que passava o Estado.

Havia naquele momento um forte apelo de segmentos sociais que se viam penalizados, pois suas condições de ingresso na única universidade pública que oferecia esse nível de ensino no Estado eram limitadas e não contavam com condições financeiras para custear os estudos em outros estados. Eram pessoas vindas de um ensino público que não oferecia condições de concorrência com outras mais preparadas, pois vindas de escolas particulares. A saída desses profissionais era a docência leiga e sem perspectiva de mudança, caso não se criasse uma

instituição voltada especificamente para atender a essa demanda e que pudesse pormenorizar os efeitos de uma formação com todas as implicações de uma escola pública.

Diante desse cenário dramático, quase caótico da educação no Estado do Piauí, é que se justifica a criação da FADEP enquanto Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí, instituída pelo governo do Estado, através da Lei nº 3.967, de 16 de novembro de 1984, e que surge como uma busca de solução aos múltiplos e complexos problemas da educação no Estado e com a obrigação de ocupar os espaços não atingidos pela Universidade Federal do Piauí, ou mesmo em complementação às ações desta, tendo como premissas fundamentais:

- a. A coerência e identificação entre o plano de ação do Governo Estadual e as diretrizes programáticas do setor Educacional;
- b. O absoluto comprometimento com a gestão dos negócios educacionais;
- c. A adoção de uma orientação interna de trabalho onde se mesclam as linhas programáticas para manutenção e para inovação do setor.

São premissas que, se analisadas à luz dos diagnósticos da educação do Estado e contidos na exposição de motivos enviada ao governo do Estado como justificativa para a criação da FADEP, significam, além de inovações na e para a educação, um comprometimento do Estado em suprir as necessidades da educação pública, garantindo o bom funcionamento da instituição que a partir daí se ocupava da educação superior no âmbito do Estado, para benefício da educação como um todo para atender à sociedade piauiense. Inicialmente, esse comprometimento se dá apenas em nível de Lei que merece, a partir de então, a atenção para que seja efetivamente cumprida.

A sociedade piauiense recebia, portanto, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEPI, montada segundo um campo de atuação determinado pelo Estado nas seguintes áreas:

1. Desenvolvimento de Recursos Humanos, voltado basicamente para a qualificação do magistério. Essa área deverá priorizar as ações para a qualificação do magistério ao nível de 3º grau, principalmente do interior do Estado, onde há uma maior carência de professores com formação nesse nível de ensino. Deverá, ainda, desenvolver sistemas de capacitação permanente de recursos humanos, acionando formas alternativas e inovadoras de formação, inclusive nos próprios locais de trabalho; até mesmo porque as tradicionais já se revelaram inadequadas.
2. Desenvolvimento de Pesquisas e Tecnologias Educacionais, conjugado à preocupação e ao rigor científico com uma visão extremamente pragmática da utilização de seus produtos. Nesta área, uma das prioridades deverá estar voltada, forçosamente, para a elaboração de materiais instrucionais adequados à realidade local. Outra prioridade desta área deverá residir nas pesquisas relativas aos procedimentos didáticos e suas inovações, além do apoio aos professores quando envolvidos em trabalhos experimentais. A essas demandas acrescentam-se aquelas referentes ao desenvolvimento de novas concepções escolares mais ajustadas à realidade piauiense, bem como a produção e disseminação de indicadores educacionais capazes de subsidiar o planejamento educacional e tomadas de decisão nos diversos níveis do sistema estadual de ensino.
3. Desenvolvimento de Telecomunicação, visando à utilização da televisão e do rádio para instaurar um processo de educação voltado para os grandes números e distâncias, ou seja, o ensino em massa, permanente e centrado nas necessidades das populações mais carentes. Atento à realidade sócio-econômica, sobretudo no interior e nas periferias das cidades maiores, os trabalhos dessa área deverão abranger aspectos formais e não formais, sistemáticos e assistemáticos do processo ensino-aprendizagem. É de se prever, ainda, o desenvolvimento de programas integrados que visem atender demandas conjuntas das áreas de saúde, agricultura, ação social, cultura e indústria e comércio.³⁹

Dessa forma, surge a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí, tendo na sua estrutura básica de funcionamento três campos de ação: o Centro de Ensino Superior, o Centro de Pesquisas Educacionais e o Centro de Desenvolvimento das Telecomunicações como garantia de atuação do tripé “ensino, pesquisa e extensão”. A primeira finalidade de criação da FADEP, que era “a formação de recursos humanos em nível de 3º grau, para atender às necessidades do Sistema Estadual de Ensino, em especial as do interior do Estado, capacitação de pessoal como força qualificada de trabalho” (1984, Lei 3.967, Art.1º,I), estava

³⁹ Discurso proferido pelo professor SOARES por ocasião da aula inaugural do CESP – Centro de Ensino Superior, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEPI, em 28 de julho de 1986.

sendo viabilizada através do Centro de Ensino Superior do Piauí – CESP, autorizado a funcionar pelo Decreto Federal nº 91.851, de 30 de outubro de 1985.

4.4. As Fundações: surgimento e influência na educação

Cabe aqui uma breve discussão acerca do momento de surgimento das fundações no Brasil, seu caráter e seu papel no campo da educação. Enquanto recurso largamente utilizado no país, a partir de 1964 pelos poderes públicos, aparece como uma política utilitarista, a medida em que se apresentavam, segundo Dourado (2001, p.71-72), como figuras jurídicas mais ágeis, menos burocratizadas para a efetivação de serviços públicos, entre os quais os educacionais.

As fundações ampliavam o campo de ação dos três níveis de poder, sem que estes tivessem que cumprir certos critérios e condicionantes jurídicos exigidos para funcionamento das instituições públicas. Eram, portanto, segundo o autor, ferramentas imprescindíveis para a instauração de uma política de modernização e desenvolvimento dos estados.

Para compreender o papel das fundações no campo da educação, faz-se necessário conhecer a natureza jurídica dessas entidades, daí a importância da análise de Dourado sobre o tema, quando ele diz que, para o Código de Direito Civil, as pessoas jurídicas são entidades a quem a lei empresta personalidade, são seres que atuam na vida jurídica com personalidade diversa da dos indivíduos e são capazes de serem sujeitos de direitos e obrigações. Segundo Maria Helena Diniz,

As pessoas jurídicas podem ser classificadas em três níveis: 1) quanto à nacionalidade, podendo ser nacionais ou internacionais; 2) quanto à sua estrutura interna, podendo ser organizadas como corporação ou como fundação; e 3) quanto à função e capacidade, podendo ser pessoas jurídicas, de direito público interno de administração direta ou indireta, ou pessoas jurídicas de direito privado, podendo ser fundações particulares, sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias e, ainda,, associações de utilidade pública (DINIZ, 1993, apud DOURADO 2001, p.73).

Em sua gênese histórica, as pessoas jurídicas foram incrementadas, segundo Washington Monteiro (1985), pelo direito canônico através da instituição das fundações como entes providos de natureza própria. Só mais tarde, as pessoas jurídicas passaram a interessar ao Estado e à iniciativa privada. No caso da educação, o interesse pelas fundações vem se confirmar com a necessidade dos governos de ampliarem seus espaços de atuação sem que tivesse que cumprir certos requisitos utilizados em administrações mais compartilhadas. Para o autor,

Foi o direito canônico que desenvolveu tal instituto com o incremento das fundações, estas denominadas *corpus mysticum*. Qualquer ofício eclesiástico, provido de patrimônio próprio, era considerado ente autônomo. A princípio, as fundações eram subordinadas à Igreja; mais tarde, porém, tornam-se independentes (*pium corpus, sancta domus, hospitalis*).

Mais recentemente, as associações e instituições passaram a interessar ao Estado, especialmente do ponto de vista político. Nos tempos modernos, elas multiplicaram-se de modo impressionante, para os fins mais diversos, quer de ordem pública, quer de ordem privada (MONTEIRO, 1985, apud DOURADO, 2001, p. 73).

As Fundações foram, portanto, criadas inicialmente como pessoas jurídicas de direito privado e ao longo do tempo tiveram a sua personalidade jurídica ampliada, assumindo também o caráter de ente jurídico de direito público. Surgem como resultado de necessidades geradas pela ampliação de entes jurídicos. Segundo Dourado,

As fundações podem ser entendidas como entes jurídicos criados para suprir a deficiência da pessoa física em determinadas áreas. Apresentam-se, então, constituídas por dois elementos complementares: o material e o formal, ou seja, a constituição de uma fundação implica a clareza dos fins para que foi criada e do conjunto de bens necessários às finalidades propostas pelo seu instituidor (consecução de um fim previamente definido) (DOURADO, 2001, p.74).

A Lei n. 5.528, de 12 de novembro de 1968, autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí sob a forma de Fundação, composta, inicialmente, pelos Institutos de Ciências Exatas e Naturais e de Filosofia, Ciências Humanas e Letras; pelas Faculdades de

Direito, Odontologia, Medicina e Administração de Parnaíba e pela escola de Enfermagem. Agregando, portanto, diversos estabelecimentos de ensino, Faculdades e institutos. Atendia, assim, às determinações do Decreto Lei n. 53, de que as universidades fossem organizadas em “sistemas de unidades próprias”.

Àquela época, o modelo fundacional não era bem aceito pela comunidade acadêmica, pois desconfiavam da “plasticidade” e dos “mecanismos flexíveis” livres dos “costumeiros entraves da burocracia” e do “excessivo controle dos órgãos governamentais”, expressos no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968, p.27-28). Preocupavam-se com o fato de que isso pudesse se transformar mais tarde em uma privatização. De acordo com Passos (2003), o modelo fundacional não se constituía uma novidade, pois,

Era a organização jurídica preconizada para a universidade criada pelo Governador Petrônio Portella em 1964, e estava, de certa forma, proposta no Memorial entregue em 1965 ao Presidente Castelo Branco – “a Universidade do Piauí, mantida com recursos públicos e particulares” (SILVEIRA FILHO, 1965, apud PASSOS, 2003 p.63).

[...]

A UNESP, entidade que congregava estudantes secundaristas e universitários, promoveu com a participação de parlamentares piauienses debate sobre a “Forma de Fundação e Universidade Paga”, O professor de Direito e Juiz Paulo Freitas, em artigo no Jornal “O DIA” considera o assunto bastante controverso e, após verificar os fundamentos legais e teóricos da questão conclui: “mas não será de todo inconveniente experimentarmos a fórmula indicada, com as adaptações que o nosso meio impõe” (PASSOS, 2003, p. 64).

[...]

Havia, naquela época, um movimento contra as Fundações porque as fundações eram um modelo trazido dos Estados Unidos, era um modelo de privatização do ensino e a estudantada não queria escola privada; havia o propósito de defender a escola pública. E defender a escola pública significava ser contra a fundação, por isso é que os estudantes daqui foram contra o modelo fundacional (PAULO NUNES, apud PASSOS, 2003, p.64).

O modelo fundacional, como uma opção da nova política econômica, era a fórmula da abertura para os investimentos estrangeiros e não poderia estar de fora das reformas. Por isso,

Com os acordos MEC-USAID, 5 especialistas norte-americanos geraram uma organização educacional, baseada em fundações (grifo nosso), a fim de substituírem as universidades sustentadas por fundos públicos. Em particular, no ensino superior aplicou-se a ideologia do ‘progresso empresarial’ (VIEIRA, 1995, apud RANIERE, 1999, p.29).

Dessa forma é que, partir dos anos 1980, assiste-se à proliferação das fundações em todo o país. Surgem na educação superior, principalmente para subsidiar os centros de ensino superior que mais tarde se transformariam em universidades estaduais. Com base em levantamentos realizados nas revistas *Documenta* do Conselho Federal de Educação (CFE), Luiz Fernandes Dourado constata que a discussão sobre o regime fundacional superior no Brasil foi recorrente sobretudo a partir do final dos anos 1960. Segundo o autor, destacam-se nesse contexto, as consultas encaminhadas ao CFE sobre a constituição, a natureza e o caráter das instituições fundacionais, a relação mantida e mantenedora e, conseqüentemente, sobre o vínculo das referidas instituições às devidas esferas normativas (Conselho Estadual ou Federal) (DOURADO, 2001, p.18).

Segundo ainda o autor, na década de 1980, o processo de redefinição política em Goiás acena com políticas educacionais de expansão do Ensino Superior, quando se destacam os discursos em defesa do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão do ensino superior mediante a interiorização do ensino, criação de faculdades estaduais, de fundações municipais e de outras instituições de Ensino Superior, sobretudo nas cidades consideradas pólos econômicos.

No bojo dessas discussões, é criada a Universidade Estadual de Anápolis (UNIAMA) que se deu pelo Decreto n. 33.555/90 do executivo estadual, que a instituiu como fundação pública, e que a despeito de postular o papel de universidade do Estado, não congregou as IES isoladas estaduais. A esse respeito, o autor esclarece, em nota complementar, que alterações

estavam sendo feitas no Ensino Superior estadual, na medida em que o governo estadual aprovou na última Reforma Administrativa, através da Lei n. 13.456 de 13 de abril de 1999, a criação da Universidade do Estado de Goiás (UEG), congregando todas as instituições de ensino superior estaduais, inclusive a Uniama.

A implantação das políticas expansionistas pela via das fundações públicas se deu também na consolidação das universidades estaduais paulistas, na consolidação de universidades e de escolas estaduais no Pará, Paraná, Ceará, Bahia, entre outros Estados. Em Minas Gerais, foi criado, em meados dos anos 1980, Grupo de Trabalho de Estudos de Base com o objetivo de elaborar um plano jurídico-institucional e de definir estratégias para a implantação da Universidade do Estado de Minas. No caso de Minas, a constituição do referido grupo se deu por convênio celebrado entre a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação João Pinheiro.

Observamos que o modelo fundacional foi uma realidade com tempo e lugar determinados na história da educação e que muito marcou as ações públicas voltadas para este setor, desde os anos 1960, como alternativa preferível para o Estado,

Desde a criação da UnB (1961) a adoção do modelo fundacional tanto para Universidades públicas, quanto para Universidades particulares, apresenta-se para o Conselho Federal de Educação como alternativa preferível sob todos os aspectos (SGUISSARDI, 1993, p. 11 apud DOURADO, 2003, p. 16).

Estava em curso, em tal contexto, a implantação de políticas centralizadoras, autoritárias e excludentes, que levavam à exclusão político-social da maioria dos segmentos da sociedade, buscando, ao mesmo tempo, mantê-los integrados no processo de modernização e de desenvolvimento econômico (DOURADO, 2003, p. 15).

Segundo Passos (2003, p. 64), essa forma de organização jurídica estava em consonância com o Parecer n. 457/68, do Conselho Federal de Educação que, por sua vez, atendia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seus artigos 21 e 81, e Decreto-Lei n. 53 de 18.11.66, que fixava normas e princípios de organização para as universidades

Federais. Já havia sido adotado na instituição da Universidade de Brasília, em 1961, na Universidade Federal do Maranhão, em 1966, e na Universidade Federal de Sergipe, em 1967.

A partir dos anos 1980, o modelo fundacional ganha um outro viés que é o de subsidiar a criação das universidades estaduais. Em quase todos os estados da Federação se utilizou a prerrogativa da fundação para criar universidades no âmbito do Estado, dentro do padrão de “plasticidade” e “flexibilidade”. Nesses moldes, foram criadas universidades em várias partes do país nos anos 1980, as Fundações ganham um novo papel que é o de subsidiar a criação de universidades estaduais, que funcionaram como o caminho mais fácil e desburocratizado para a implementação de políticas para o Ensino Superior no âmbito da administração pública estadual, ainda na esteira da modernização e desenvolvimento dos estados.

No Piauí, os efeitos da política de conversão das fundações enquanto entidades jurídicas para a esfera pública, acontece de forma concreta na criação de uma instituição de caráter fundacional para subsidiar e dar apoio à educação no Estado como um todo, portanto, não se trata de um fato isolado, fruto da ação de grupos políticos, mas parte do que se registrava em todo o país. Era, portanto, uma tendência dos governos estaduais, já que para consolidarem as suas universidades, a criação de uma Fundação era uma exigência legal, numa política não localizada, mas em perfeita adequação ao que se registrava em nível nacional, considerando-se as especificidades regionais.

Como garantia à determinação do seu caráter formal e material, no sentido de se formalizar a sua personalidade jurídica, a Fundação criada precisava de dotação, elaboração e aprovação dos seus estatutos e registro, ou seja, deveria ser constituída de bens inalienáveis que pudessem assegurar a consecução dos fins visados por seus instituidores. Sobre a responsabilidade das pessoas jurídicas, o Código Civil dispõe o seguinte:

Tanto a pessoa jurídica de direito privado como a de direito público, no que se refere à realização de um negócio jurídico dentro dos limites do poder autorizado pela Lei ou pelo Estatuto, deliberado pelo órgão competente e realizado pelo legítimo representante, é responsável, devendo cumprir o disposto no contrato, respondendo com seus bens pelo inadimplemento contratual, conforme prescreve o artigo 1.056 do Código Civil. E a Lei n. 8.078/90, art. 12 a 25, impõe a responsabilidade objetiva das pessoas jurídicas de fato e por vício do produto e do serviço, independentemente da existência de sua culpabilidade; assim sendo, incumbidas estarão de reparar os danos causados aos consumidores. (DINIZ, 1993, p. 127, apud DOURADO, 2001, P. 75).

A Constituição Federal, no artigo 173, diz o seguinte:

Ressalvados os casos previstos nesta Constituição, a exploração direta de atividade econômica pelo Estado só será permitida quando necessária aos imperativos da segurança nacional ou a relevante interesse coletivo, conforme definidos em lei (...). A Lei, sem prejuízo da responsabilidade individual dos dirigentes da pessoa jurídica, estabelecerá a responsabilidade desta, sujeitando-se às punições compatíveis com a sua natureza, nos atos praticados contra a ordem econômica e financeira e contra a economia popular. (BRASIL, 1988 p. 120-121).

Cria-se, portanto, no Piauí, uma instituição com o caráter de Fundação para dar apoio ao desenvolvimento da educação no Estado do Piauí, gozando de todas as prerrogativas que a Lei lhe oferece.

4.5. Criação da FADEPI: possibilidades e perspectivas para os docentes

Enquanto ente jurídico de direito público, a FADEPI – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado era recebida pela sociedade piauiense, notadamente por aqueles que faziam a educação no Estado, com muita expectativa, pois viam na instituição a possibilidade de reconstrução do sistema educacional do Estado. Estabeleciam-se algumas expectativas no sentido da ampliação das responsabilidades do Estado que ora, em tese, se colocava para toda a sociedade.

Um fato curioso relatado pela professora Maria de Fátima Oliveira Lima⁴⁰, é que na constituição da sigla da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí, ficou "FADEP" no texto original da Lei que a constituiu, sem o "I" que completa a sigla do nosso Estado. Isso gerou polêmica, um problema que logo foi contornado agregando-se o "I" na sigla da instituição, que ficou FADEPI, ou seja, com PI no final.

Observa-se que a FADEPI chegava num momento de muitas dificuldades na Educação do Estado e recebia uma grande tarefa: recuperar a Educação no Estado do Piauí, pela via da qualificação dos seus professores. Dessa forma é que foi bem acolhida tanto pela sociedade que a viu nascer, como pela comunidade docente que via nela a possibilidade de abertura para as muitas mudanças de que se precisava. Significava, pois, o apoio de que se precisava diante do caos em que se encontrava a educação, pois uma forma de fazer andar a máquina da educação pelas mãos de pessoas mais preparadas, pois formadas para atuarem em áreas específicas e apontadas como as mais deficientes principalmente no interior. O próprio nome da instituição denota bem a dimensão dessa expectativa, declarada nas falas dos sujeitos que tiveram a oportunidade de viver aquele momento, como a professora Gracilene Barbosa⁴¹:

É verdade, as pessoas esperavam realmente muito dessa Fundação. No mínimo que viesse para apoiar a educação, melhor, apoiar o desenvolvimento da educação no Estado do Piauí, não só na qualificação dos professores, mas em viabilizar inclusive melhorias salariais para a categoria de professores. Nunca se imaginou em que se transformaria depois a sua cria: a UESPI, que hoje cobra taxa para tudo. Hoje a UESPI se transformou num verdadeiro mercado.

Dentre as muitas expectativas manifestadas pelos sujeitos que, como a professora, compunham o quadro da educação no Estado, identificamos sentimentos de que “apoio à

⁴⁰ Presidente da ADCESPI – Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Piauí. Entrou na FADEP (primeira equipe designada para trabalhar na instituição) como técnica superior em educação. Hoje é professora efetiva da UESPI.

⁴¹ Professora da rede pública de ensino desde 1987. Leciona Biologia, no NEJA. Começou o curso regular ainda no CESP.

educação do Estado” significava realmente um novo momento para a educação do Estado, algo muito importante, à medida que comprometia e ampliava as responsabilidades do Estado com a educação pública. Pode-se observar expectativas em torno de que a FADEPI pudesse: 1. proporcionar um ordenamento no sistema educacional no Estado, com reflexo na escola; 2. oportunizar o acesso ao ensino superior para aqueles que não tinham condições de competir por uma vaga na Universidade Federal; 3. oferecer cursos nas áreas de maior carência em termos de licenciaturas; 4. viabilizar recursos não só para a qualificação mas para a melhoria salarial dos profissionais docentes do Estado; 5. enfim, trazer condições para garantir uma melhor qualidade no ensino que se tinha até então.

São expectativas contidas nas falas de professores do Estado que se tornaram alunos, funcionários da Secretaria que se tornaram professores, assessores de planejamento que se transformaram em diretores executivos, depois reitores e pró-reitores, professores da Universidade Federal que passaram a compor também os quadros da Fundação. Enfim, pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas para que aquela iniciativa desse bons frutos. Mesmo sendo prematuro atribuir força e potencialidades àquela instituição que nascia, esperava-se o que não se tinha naquele momento: uma Fundação que pudesse subsidiar com qualidade os professores e a educação como um todo.

Eram reações legítimas diante de uma situação tão adversa em que se encontrava a educação no Estado, pois que é próprio de qualquer iniciativa dessa envergadura suscitar expectativas das mais positivas, traço comum na sociedade esperar que as coisas mudem diante do novo. Sem esquecer também aqueles que a viam com descrédito, ou seja, como algo que vinha para garantir empregos para partidários. Mas pessoas, obviamente, que viviam a educação, sabiam das dificuldades que enfrentava e das medidas que poderiam ser tomadas para superá-las.

Frente a qualquer iniciativa concreta de se modificar a situação em que se encontrava a educação, aquelas pessoas que se acham historicamente concernidas pela educação e que dela têm alguma percepção subjetiva, é natural que nutram boas perspectivas, pois estas lutam e esperam que as coisas mudem verdadeiramente, e é na vida de pessoas como essas que a FADEPI vai interferir à medida que as transfere para outro projeto de vida.

A professora Maria de Fátima Oliveira Lima nos remete a uma história anterior à implantação da FADEPI, no espaço onde hoje funciona a UESPI. Segundo ela,

Havia aqui o Centro de Treinamento Petrônio Portela, apelidado de CETREDE, para onde vinham professoras do interior receber treinamento aqui em Teresina. Vinha gente de Corrente, Campo Maior, Parnaíba, Floriano, enfim, de muitas cidades do interior e aqui elas recebiam treinamento em suas áreas de atuação. Existia na Secretaria também um SETREDE, que era um setor de serviço de treinamento de professoras do qual eu era uma das coordenadoras, quando o diretor desse setor era o Gastão Belo Ferreira. Bem, a Secretaria de Educação, através desse setor de treinamento de professores, na gestão do mesmo Gastão, fez um convênio com a Universidade Federal do Piauí para formarem uma turma de Pedagogia para professoras do interior que vinham para Teresina e ficavam hospedadas no CETREDE, como era conhecido o Centro de Treinamento Petrônio Portela. Eu e a professora Yeda fomos remanejadas do setor de serviços de treinamento da Secretaria para o CETREDE para coordenar esse curso de pedagogia, o primeiro em nível superior custeado pelo Estado em convênio com a UFPI. Eu, assim como muitos outros que eram da Secretaria, lotados no setor de serviços de treinamento de professores daquele órgão, fomos remanejados para cá. Eu vim para cá como técnica em nível superior, para coordenar o curso de pedagogia, posteriormente é que eu passei a ser professora. Esta é uma pequena passagem da história do Ensino Superior através do Estado, preliminar à criação da FADEPI, mas que nem todos dão a devida importância. Mas foi desse convênio que saiu a primeira turma de professores do Estado formados em pedagogia.

Mas naquele tempo tudo era feito na base da política. Havia muita politicagem no meio. No dia da festa de formatura dessa turma de pedagogos, fomos “convidadas”, digo, nós, técnicos a levarmos ao Centro de Convenções, local onde seria realizada a cerimônia de formatura, nada menos que 10 convidados. A intenção era lotar o auditório, montar platéia para ouvir o discurso do Átila Lira, que era candidato a prefeito de Teresina. Teve até a participação da Banda da Polícia Militar, com o Hino Nacional e tudo. O glamour da política não poderia ficar de fora. Com a criação da FADEPI o patrimônio do Centro de Treinamento Petrônio Portela foi incorporado à Fundação.

Dona Maria das Graças (58) moradora nas imediações do Centro de Recursos Humanos Petrônio Portela, como ela prefere chamar, e funcionária da Secretaria de Educação desde 1977, declara que:

Existiu sim muita esperança de que a FADEP, como vinha para dar apoio à educação no Estado, que realmente apoiasse. Mas o que se viu não foi isso. Se viu mesmo foi uma correria por cargos aqui e os políticos botavam quem eles queriam. É a velha história do favorecimento político, pelo famoso “bilhetinho”. Quem não tivesse padrinho... Tanto é que a educação continua como está. Se era para apoiar o desenvolvimento, por que não desenvolveu a educação? Pelo que eu sei, os professores continuam ganhando a mesma miséria, as escolas continuam funcionando precariamente, sucateadas. Se for falar do que não tem nas escolas, a gente não pára hoje. Então, que apoio foi esse? Se era só para formar professores, que formação é essa que se assiste aula só em finais de semana. Tem gente fazendo curso superior assim só para se aposentar como classe E. Desse jeito serve?

Francisco das Chagas Oliveira Monte, funcionário da Secretaria da Educação desde 1979, transferiu-se para o CETREDE no início da década de 1980, e também viveu um pouco dessa história. Segundo o professor Monte, como é mais conhecido no meio acadêmico,

Havia uma carência muito grande de oportunidades de se fazer um curso superior no Piauí. Quem chegasse a ostentar esse título era um privilegiado, dada a grande demanda por esse nível de ensino no Estado. E a Federal não comportava tudo. Precisava-se criar algo que desse resposta a esse contingente que operava sem formação específica e mesmo àqueles que saíam do Ensino Médio e não eram absorvidos pela Federal. A expectativa em torno da criação da FADEPI como subsidiária de uma futura universidade estadual era fora do comum, principalmente por parte daqueles que lidavam com a educação. A sociedade já tem tendência a esperar muito do que é novo. No caso da FADEP, essa expectativa triplicou, pois não se tinha nada desse nível, principalmente vindo do Estado. Pelo fato de nada existir, tudo que viesse era lucro. O CESP – Centro de Ensino Superior, um dos centros que constituíam a FADEPI, começou a funcionar com seis cursos. O primeiro diretor-executivo da FADEPI foi o Padre Getúlio, durante a sua gestão, eu fui coordenador do CCHL do CESP, contratado como técnico de nível superior. Na época se podia escolher (momento de remanejamento para a recém criada Fundação), se queria ser professor ou técnico de nível superior. Eu fiquei com a última opção. Não houve concurso para professor do CESP, que depois passariam para a UESPI, apenas remanejamento de funcionários e técnicos da Secretaria. Pessoas que tinham curso superior em qualquer área. Havia muita expectativa, principalmente com relação a salários. Todo mundo queria vir para a FADEPI, era a garantia de

melhoria salarial, além do status de trabalhar numa fundação, futuramente numa universidade.

Já para a professora Maria do Socorro (50), que só recentemente (1999) fez o curso de Letras na UESPI, mas trabalha na Secretaria desde 1977, como auxiliar técnica, em função burocrática, mas no contracheque consta como professora do ensino fundamental, diz que,

Ir para a FADEP naquela época não era pra todo mundo não. Não chegava para os pequenos. Precisava-se de um “peixe” muito forte pra chegar lá. Foi uma chuva de gente querendo ir pra lá, na biblioteca. Foi muito bom pra quem queria ganhar dinheiro. Os deputados, vereadores mandavam bilhetinhos e as pessoas da Secretaria eram remanejadas para a Fundação. Isso foi muito comum na época. Chegou um momento em não mais comportava mais tanta gente. Quando entrava outro governo contrário ao que estava, era aquele corre-corre de pessoas atrás de se manter lá, pois o costume no Piauí não é esse? Sai um governo de um determinado partido e todos aqueles que ele “ajeitou” são desalojados para darem lugar para os do governo que está chegando? Pois assim era na FADEPI, e assim continua até hoje, ou mudou alguma coisa?

Para a professora Noêmia (35) havia muita dificuldade, muita insegurança de que "as coisas pudessem dar certo". Diz ela em seu depoimento:

Entrei quando ainda era CESP, em 1989, e saí em 1995, primeiro ano do Jonathas Nunes como reitor. Lá eu fiz o curso de inglês. O padre Getúlio era o diretor-executivo. Eu tinha muito medo daquilo não vingar e eu perder o meu tempo. Tinha um péssimo aspecto físico; teve muito professor que saiu da FADEPI para ir para a Federal. Na época do professor Almir foi quando a situação ficou mais difícil; faltava de tudo (NOÊMIA, 2004).

Analisando as falas desses sujeitos no que diz respeito às expectativas em torno da criação da FADEPI, percebe-se uma certa divisão de opiniões no que trata do seu papel como mantenedora de uma futura universidade estadual. E essas divergências ficam bem claras quando falam do interesse financeiro de uns e político de outros em meio àqueles que viam-na como a realização de um sonho antigo. O discurso do Estado de que o desenvolvimento do Piauí só aconteceria com o desenvolvimento da educação, por muito tempo ovacionada como a fórmula

mágica capaz de mudar os rumos da humanidade, estava naquele momento sendo materializado na criação da FADEPI.

As expectativas não poderiam ser diferentes. Para muitos, eram compatíveis com os discursos “por uma educação pública e de qualidade”, para outros, mais um trampolim para ascensão política e abertura de vagas (empregos) no serviço público que seriam agraciados a partidários e parentes daqueles que estavam no poder.

4.6. FADEP/CESP – FUESPI/UESPI: Aspectos Legais

“Não só há predestinação para os homens, senão também para os dias, já preconizava o Padre Antônio Vieira. “Qual a razão por que um dia é mais célebre que outro dia, e também neste mesmo dia, um ano mais célebre que o outro ano, sendo que o mesmo sol faz os dias e mais os anos?”. Perguntava o grande pregador. Este dia é especialmente grande. Para ele, houve a união e o concurso de dias, meses e anos e, sobretudo, de pessoas. Ele é a síntese da conjugação de iniciativas e do coroamento de esforços”.

Assim se expressou o Professor Luis Soares (1986), quando da aula inaugural do Centro de Ensino Superior, um dos três pilares constitutivos da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP, proferida em 28 de julho de 1986, no Centro de Convenções de Teresina, quando se iniciava naquele momento a materialização de muitos esforços de pessoas cujas aspirações confluíam para um mesmo fim: recuperar a educação no Estado do Piauí. Esta era a essência do projeto original quando se pensou em criar uma Fundação com essas características.

A Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP foi instituída pela Lei n. 3.967, de 16 de novembro de 1984, quando o Poder Executivo fica autorizado a instituí-la de acordo com o Art. 1º.

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, uma organização de ensino, pesquisa, desenvolvimento de tecnologias

educacionais e execução de serviços de radiodifusão educativa denominada FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ – FADEP, com sede e foro na cidade de Teresina e jurisdição em todo território do Estado, com as seguintes finalidades básicas:

I – formação de recursos humanos a nível de 3º Grau para atender as necessidades do Sistema Estadual de Ensino, em especial as do interior do Estado, capacitação de pessoal como força qualificada de trabalho.

II – gerenciamento de programas de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de tecnologias de suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

III – execução de serviços de radiodifusão educativa, compreendendo a produção e/ou veiculação de programas de rádio e televisão educativas, sem fins lucrativos;

O discurso de inauguração do CESP, proferido pelo professor Luis Soares (1986), na época assessor de planejamento da Secretaria de Educação do Estado, dois anos depois de ser criada a FADEPI, denota bem o esforço por parte daqueles que faziam a educação no Estado e mesmo daqueles que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma. As falas dessas pessoas são muito significativas, quando nos lembram fatos dessa história e que muitas vezes estão encobertos pelas nuvens do tempo ou mesmo por não ser prioridade ou de interesse imediato para muitos. A professora Iveline de Melo Prado, uma das pessoas que contribuíram nesse processo, revela aspectos relativos ao surgimento da UESPI E FADEPI:

Surgiram de um pensamento da Secretaria de Educação do Estado. Há algum tempo já se sentia a necessidade do Estado ter uma escola de nível superior para qualificação dos professores do interior do Estado. A gente tinha no Piauí a Universidade Federal, que, embora já tivesse alguns campi no interior, como Picos (tem ainda), Parnaíba e Floriano, não eram suficientes para atender à demanda de profissionais que pudesse cobrir as necessidades do Estado. Então, a Secretaria de Educação começou a pensar, inclusive, nessa época, o assessor de Planejamento era o Prof. Luís Soares, que foi quem coordenou os trabalhos de redação do primeiro documento que daria consistência àquela idéia.

[...] Eu trabalhava na Secretaria, na Assessoria de Planejamento. Eu e mais algumas colegas fizemos parte da materialização dessa idéia, como a Prof. Augusta Cavalcante, a Profa. Rita Lima, a Profa. Berenice, e outros. Então, a gente fazia parte da Secretaria de Educação, na Assessoria de Planejamento, que era o órgão encarregado de elaborar esses documentos. O secretário, na época, era o Dr. Átila Lira, que foi quem levou a idéia e que foi aprovada pelo então governador Hugo Napoleão. Então esse documento voltou para a Secretaria para ser elaborado o Projeto de criação de uma Fundação,

porque para se criar uma instituição de nível superior se precisaria criar antes uma Fundação que nascesse com o caráter de mantenedora. Com a UFPI também foi assim e com outras mais. Portanto, para se criar uma instituição de ensino superior no Piauí se precisou criar primeiro uma fundação para ser a sua mantenedora.

[...] Esse primeiro documento, de número 002/84, propondo a criação da FADEPI, foi uma exposição de motivos que foi entregue ao governador por uma equipe da Secretaria no dia 31 de julho de 1984 e onde se relatava toda a necessidade dessa criação, ou seja, dizia o porquê da necessidade de se ter uma Fundação para daí se poder viabilizar o ensino superior no âmbito do Estado e que futuramente se transformaria numa universidade, a Universidade Estadual do Piauí. Mas o objetivo maior dessa instituição que estava sendo idealizada era primeiro recuperar a educação do Estado atendendo à uma demanda de profissionais qualificados, principalmente do interior, onde se carecia mais de qualificação.

[...] Havia, portanto, essa necessidade. A fundação funcionou inicialmente na avenida Gil Martins, em um prédio da Secretaria de Educação. Então, lá foi o primeiro ponto de referência da FADEPI – que foi criada como uma Fundação de Apoio ao desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí. Em 15 de abril de 1984 saiu a Portaria designando os primeiros técnicos que iriam trabalhar na Fundação. Eu fiz parte dessa equipe, que inicialmente era composta por dezessete pessoas, contando com vigias, zeladores, todo mundo: eu, Verinha, Eliana, Edileusa, Rita Lima, Maria Lima, César [...], Pedro Aquino. E lá começamos a elaborar os documentos da futura universidade, que nasceu de um dos três membros constitutivos da FADEPI, que era o CESP, cuja aula inaugural foi realizada pelo então assessor de Planejamento da Secretaria de Educação, o professor Luis Soares. Ora, foi uma festa muito bonita, estávamos todos empolgados, realizados, era a realização de um sonho dos professores e de todo o pessoal da Secretaria.

Demonstrava-se, assim, tanto para a sociedade como para os professores que precisavam e esperavam há anos por essa formação superior tão bem vinda para a educação, no estado precário em que se encontrava, que se estava criando uma instituição não para a elite ter mais uma fonte de cargos ou, por outro lado, criando condições para formar doutores e não professores. Era sim a esperança de que o Estado assumisse verdadeiramente a responsabilidade com a educação. Segundo o Professor Luis Soares:

A sua própria denominação já a vinculava, já estabelecia o seu compromisso. Era uma Fundação que deveria se voltar prioritariamente para o “Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí.

[...]. Quando fomos trabalhar na Secretaria de Educação, na Assessoria de Planejamento, o nosso compromisso era fazermos um trabalho no sentido de oferecer aos executores da educação, ou seja, os professores, as condições necessárias para o desenvolvimento do ensino.

[...] A proposta, neste primeiro momento, era responder às demandas da educação no Estado. Quer dizer, ela não poderia, é claro, com o tempo, deixar de dar uma perspectiva à comunidade, abrir-se à comunidade. Não poderia furtar-se a esse papel, mas no início isso não seria a prioridade, a prioridade número um deveria ser, como o foi, voltar-se ao atendimento das necessidades dos professores do Estado.

A professora Iveline Prado, reportando-se também a esse momento primeiro de estabelecimento de prioridades na criação da FADEP, enfatiza:

Então, como já foi dito, o objetivo da FADEPI era atender as necessidades de qualificação dos professores do interior do Estado. Em Teresina, nós tínhamos a Federal que dava para atender bem à demanda da capital e os campi da Federal que já existiam no interior não eram suficientes. Acho até que a Federal foi muito acanhada neste sentido, ela não se expandiu muito, mas já atendia o interior, só que não o suficiente.

Sobre essa idéia original, também fala o professor Almir Bittencourt:

O ensino no Estado estava se expandindo, mas se via que a qualidade estava concentrada na capital. Em algumas cidades, inclusive cidades grandes como Parnaíba, a qualidade do ensino era precaríssima. Já na década de 1980 isso foi diagnosticado. E a FADEPI, o objetivo básico de quando ela foi criada era de formar professores, de fornecer professores qualificados para o interior do Estado. E o núcleo aqui em Teresina a idéia era trazer os professores, formar, capacitar esses professores para depois devolvê-los para o interior para que pudessem prestar um serviço de qualidade na sua cidade. Essa era a idéia original da FADEP e, vamos dizer assim, foi uma grande idéia em termos de buscar melhorar a educação como um todo.

Observações que complementam e de certa forma reforçam as expectativas dos professores por garantir a responsabilidade do Estado com a educação A FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ – FADEP, passou a ser uma realidade para os piauienses a partir de ações práticas como:

1º) Amparo Legal: instituída pelo poder público através do Decreto n. 6096, de 22 de novembro de 1984, publicado no Diário Oficial n. 225, de 28 de novembro de 1984 – fundamento na Lei n. 3967, de 16 de novembro de 1984, publicada no Diário Oficial n. 219, de 29 de novembro de 1984, e pautando seus atos pelo Estatuto aprovado pelo Decreto n. 6124, de 05 de dezembro de 1984, publicado no Diário Oficial n. 233, de 10 de dezembro de 1984;

2º) Inscrições: CGC/MF – 7471758/57; Secretaria de Fazenda do Estado – 19.080066/6. Registro em Cartório, nº 198 – Livro A-1, de 20 de dezembro de 1984;

3º) Endereço: Rua João Cabral S/N – Bairro Pirajá. CEP 64.000 – Teresina Piauí – Brasil, Caixa Postal – 381 – Fone (086) 223-5194.

Segundo Ofício n. GSE – 710/85, do dia 08 de maio de 1985, encaminhado ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, na época, Professor José Pires Gayoso Almendra Freitas, pelo então Secretário de Educação Dr. Átila Freitas Lira, a primeira Relação de Dirigentes da FADEPI estava assim constituída: Sr. Valmir Miranda (forma de investidura: designação; cargo: Secretário-Executivo); Sr. Pedro Moreira de Aquino (forma de investidura: designação; cargo: Diretor); Sr. José Gastão Belo Ferreira (forma de investidura: designação; cargo: Diretor); Sr. Francisco da Costa e Silva Sobrinho (forma de investidura: designação; cargo: Diretor); Sr. Olívio Fernandes Balbino (forma de investidura: designação; cargo: Diretor), todos com mandato com início em 1º de abril de 1985. (extraído de documento fornecido pelo Conselho Estadual de Educação, de 08 de maio de 1985)⁴².

No Quadro de Assessoramento Técnico foram feitos contratos com a empresa POLIEDRO – Informática, Consultoria e Serviços; também com a METAPLAN – Planejamento,

⁴² Documento de identificação e qualificação da instituição "FADEP", juntamente com quadro de dirigentes, assessorias e natureza dos cursos a serem oferecidos, para encaminhamento da criação do CESP, Centro de Ensino Superior do Piauí.

Consultoria e Pesquisa. De acordo com o Termo de Contrato entre a Secretaria de Educação do Estado do Piauí e a firma POLIEDRO:

A CONTRATADA se compromete a prestar, por solicitação da CONTRATANTE, assistência técnica especializada para tratamento de problemas específicos e para implantação de ações relacionadas à implantação da FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ – FADEP.

[...] Cláusula sétima: preço global para a prestação de serviços, demonstrado na Carta-Proposta que faz parte integrante deste Contrato e aqui ajustado no ato da sua assinatura, é de Cr\$ 34.888.896 (trinta quatro milhões, oitocentos e oitenta e oito mil, oitocentos e noventa e seis cruzeiros), cujo pagamento será feito pelo CONTRATANTE no prazo máximo de 08 (oito) dias após o recebimento da respectiva fatura.

[...] Cláusula oitava: o preço estabelecido na cláusula anterior será reajustado sempre que ocorra: 1. reajustes salariais ou aumentos ou diminuições de encargos sociais decorrentes de lei, quando utilizados; 2. aumento ou diminuição do número de horas de consultoria aqui contratadas; 3. variação no valor das Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional – ORTN's, ocorrida após os primeiros 30 (trinta) dias contados da data da assinatura deste contrato.⁴³

Com a METAPLAN – Planejamento, Consultoria e Pesquisa LTDA, o contrato de Prestação de Serviços nº 164/84, estabelece a Cláusula Primeira que

O CONTRATADO se compromete a: a) conceptualizar, desenvolver e implantar Estrutura Organizacional e Manual de organização correspondente; b) assessorar tecnicamente as fases de desenvolvimento e implantação da nova estrutura;

Cláusula Quarta: o CONTRATANTE pagará ao CONTRATADO a importância de Cr\$ 8.500.000,00 (Oito milhões e quinhentos mil cruzeiros);

Cláusula Quinta: os custos referentes a estada e transportes dos 02 (dois) técnicos correrão por conta do CONTRATANTE⁴⁴.

De acordo com esses documentos, observa-se que o investimento inicial realizado para implantação da estrutura organizativa da FADEPI no Piauí foi um investimento considerável,

⁴³ Termo de contrato celebrado entre a Secretaria de Educação do Estado do Piauí e a firma Poliedro – Informática, consultoria e Serviços, empresa individual, tendo por objeto a prestação de serviços técnicos de consultoria relacionados com as atividades de implantação da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP (ainda sem o 'l' mesmo).

⁴⁴ Lembrando que tanto a Poliedro como a Metaplan tinha sede em outros estados. A primeira localizava-se no Setor Comercial Sul de Brasília, DF, no ato representada pelo seu Diretor-Proprietário, Luiz Carlos Garcia; enquanto a segunda era de Recife, sediada à Rua Osvaldo Salsa, n. 101, representada pelo seu Diretor-Executivo, sr. Raul Belens Jungmann Pinto.

frente a situação econômica difícil em que se encontrava o Estado naquele momento. O próprio documento⁴⁵ enviado pelo Secretário de Educação na época, Sr. Átila Freitas Lira, ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, Prof. José Pires Gayoso Almendra Freitas, em 08 de maio de 1985, expõe essa realidade quando diz:

A economia piauiense contribui com apenas 0,5% do Produto Interno Bruto do País. Referindo-se ao Nordeste do País, o Piauí se apresenta com pequena participação, pois comparece com pouco mais de 3,5% na formação do PIB da região.

[...] em nível setorial da formação da Renda Interna Piauiense, vê-se no período de 1970-1980 uma queda acentuada da participação da agropecuária (de 27,4% para 23,6%), enquanto que os setores urbanos (indústria e serviços) ganham participação de 72,6% para 77,4%.

Segundo Monteiro (1985, p.121), as fundações devem ser constituídas por bens inalienáveis na medida em que a existência do referido patrimônio é que assegura a consecução dos seus fins. Daí a constituição de um Estatuto primeiro da Fundação que vai, em primeira instância, designar esse patrimônio. E ainda, para que se proceda o Registro, existe a dependência de intervenção do Ministério Público (CPC, art. 1.199 a 1.204), que deverá examinar o Estatuto elaborado pelo fundador (DINIZ, 1993, p. 125). O Estatuto da FADEPI foi aprovado pelo Decreto n. 6.124, de 05 de dezembro de 1984, publicado no Diário Oficial n. 233, de 10 de dezembro de 1984, que cria uma Fundação de direito privado mantida pela Secretaria da Educação do Estado do Piauí, conforme o seu Art. 1º que diz:

A Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí – FADEP, com personalidade Jurídica de direito privado, é uma organização de ensino, pesquisa, desenvolvimento de tecnologias educacionais e execução de serviços de radiodifusão educativa, criada pela Lei n. 3967 de 16 de novembro de 1984, e instituída pelo Decreto nº6096, de 22 de novembro de 1984, dotada de

⁴⁵ Ofício n. GSE – 710, de 08 de maio de 1985, com o caráter de Carta-Consulta sobre a oportunidade e conveniência de abertura de cursos/habilitações, a nível de 3º grau, com currículos mínimos fixados, para instituição da FEP – Faculdade Estadual do Piauí, tendo como órgão mantenedor a FADEPI. Registra ainda o documento uma queda acentuada da participação da agropecuária (de 27,4% pra 23,6%, enquanto que os setores urbanos (indústria e serviços) ganham participação de 72,6% para 77,4%.

autonomia técnica, administrativa e financeira, e reger-se-á pelos seus atos constitutivos e por este Estatuto

Parágrafo Único – A FADEP, para os efeitos de supervisão e controle, vincula-se à Secretaria da Educação, nos termos do art. 2º da Lei nº 3320, de 04 de abril de 1975.

[...] Art. 3º - Constitui-se finalidades básicas da FADEP:

I – formação de recursos humanos a nível de 3º grau, para atender as necessidades do Sistema Estadual de Ensino, em especial as do interior do Estado, e capacitação de pessoal como força qualificada de trabalho.

II – gerenciamento de programas de pesquisas aplicadas e desenvolvidas de tecnologias de suporte ao processo de ensino-aprendizagem;

III - execução de serviços de radiodifusão educativa, compreendendo a produção e/ou veiculação de programas de rádio e televisão educativas, sem fins lucrativos;

IV - apoio e cooperação técnica necessários ao aperfeiçoamento do Sistema Estadual de Ensino (grifo nosso).

A FADEP foi constituída, portanto, sobre o tripé: Centro de Pesquisa, Centro de Ensino Superior e Centro de Radiodifusão, o que garantiria mais tarde a consecução da educação à distância idealizada para garantir a formação daqueles que não tinham condições de deslocarem-se para a capital, como nos mostra pessoas que por algum tempo gerenciaram a estrutura político administrativa da FADEPI, como a professora Iveline:

[...] O CESP começou a funcionar já como uma instituição de ensino superior e tendo a FADEPI como instituição mantenedora. Começamos em Teresina com os primeiros cursos, que começaram a ser organizados a partir do Ministério da Educação. Temos aqui o Decreto 6.300 que dispõe sobre a abertura de crédito para os primeiros cursos para a Fundação poder gerir o Centro de Ensino Superior; o Decreto 91.851 que autoriza o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Ciências, Letras e Administração no CESP, o primeiro que saiu. Depois teve o Decreto 6527 que aprova os orçamentos das autarquias, de 12 de julho para o CESP. Depois tivemos o Decreto 92.372, que autoriza o Governo a explorar, através da FADEP, o serviço de radiodifusão, outro membro constitutivo da estrutura da instituição. Na época foi criada a rádio educativa, e foi através da rádio da FADEPI que se começou a divulgar para o interior do Estado as ações do governo no que dizia respeito à educação.

Outro Decreto importante para o sistema de ensino do Estado foi o de n. 97.051, que autorizou o funcionamento do curso de Educação Física, último dessa época a ser implantado. Portanto, o CESP já começou a funcionar, segundo a professora Iveline, com seis cursos:

Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Letras Português/Inglês, Educação Física, Pedagogia e Processamento de Dados.

Foram esses os primeiros cursos do CESP, quando ainda não era universidade. Em 1990 é que começou realmente o processo de implantação da universidade, tanto que até 1989, o padre Getúlio, um dos diretores, ainda era chamado de diretor-executivo da FADEPI. Veja bem, primeiro tivemos o Walmir Miranda, que foi o primeiro diretor-executivo, depois saiu e entrou a professora Adamir Leal, que foi substituída pelo Padre Getúlio, ainda diretor-executivo. Depois eu, Iveline Prado, em 1990, já como reitora da UESPI⁴⁶.

Observa-se que as últimas declarações da professora Iveline estão baseadas na Lei n. 4230, de 1º de agosto de 1988, que autoriza o Poder Executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. De acordo com esta Lei,

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a promover as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Art. 2º - A Universidade Estadual do Piauí, instalada ao nível factual das condições requeridas para a condução do competente processo de autorização, se regerá, por esta Lei, pelo Estatuto (VETADO) e, subsidiariamente pelas normas de Direitos Aplicáveis à espécie.

§2º - O Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados pelo Governador do Estado, na forma estabelecida pelo Estatuto.⁴⁷

E sobre esse momento primeiro de ajuste legal da UESPI e da sua incorporação como entidade voltada essencialmente para a educação superior no Estado, ouvimos o depoimento do professor Almir Bittencourt que diz:

⁴⁶ Lembra ainda a entrevistada que, já em outubro de 1985, o presidente José Sarney, através do Decreto n. 91.851, autoriza o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Ciências, Letras e Administração do Centro de Ensino Superior do Piauí, de acordo com atribuições do artigo 81, item III, da Constituição, de acordo ainda com o artigo 47 da Lei nº 5.540, de novembro de 1964, e tendo em vista Parecer do Conselho Estadual de Educação do Piauí, nº 43/85, conforme Proc. Nº 23000.022454/85-27 do Ministério da Educação.

⁴⁷ De acordo com Encarte nº02, Doc. FADEPI/1988, sobre o perfil das cidades-pólo e respectivas regiões selecionadas para abrigar os primeiros campi da UESPI, a área de abrangência e caracterização de cada um dos Campi Regionais era a mesma apresentada para as Diretorias Regionais de Educação do Projeto Nordeste (PIAUI/Secretaria de Educação – Projeto Nordeste. Teresina:1984).

Quando eu assumi em 1991, em março, substituindo a professora Iveline Prado, reconhecendo o trabalho que ela teve para manter a UESPI funcionando como uma universidade, embora ainda não institucionalizada como universidade. Porque faltava uma coisa fundamental para ela ser institucionalizada como universidade. Uma universidade para ela ser aceita como tal tem que ter uma autorização do Conselho Federal de Educação e a UESPI não tinha ainda. Tinha apenas o nome de universidade. Não tinha sequer submetido um Projeto de universidade ao Conselho Federal. O Decreto de que eu tenho conhecimento de reconhecimento da UESPI como universidade foi um assinado pelo ministro Murillo Hingel, no governo Itamar Franco, em que ele reconhece o CESP como universidade estadual, isso já em 1993. Um detalhe/; a universidade que nós concebemos era uma universidade voltada para o projeto original da FADEPI, que era de fortalecer a educação em todo o Estado do Piauí.

O Decreto de 25 de fevereiro de 1993, de que fala o professor, é o que autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí no sistema *multicampi*, quando diz o seguinte:

O presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal, de acordo com o disposto no artigo 47 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, com a redação dada pelo Decreto-lei n. 842, de 9 de setembro de 1991, e tendo em vista o que consta do processo n. 23123,004734/92-13,

DECRETA:

Art. 1º - Fica autorizado o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, mantida pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí, com sede na cidade de Teresina, Estado do Piauí, na modalidade de sistema *multicampi*, instalados em Teresina, Floriano, Picos, Parnaíba e Corrente.

Trata-se de elementos novos que remontam à origem da UESPI e que enriquece a discussão em torno das condições políticas em que foram feitas as leis para que a instituição funcionasse de fato e de direito como uma universidade. Como diz o professor Jurandir (47), havia uma disputa muito grande sobre quem teria viabilizado de fato a criação da UESPI, como ele mesmo afirma, “há muita discussão inclusive em torno de quem teria sido o primeiro reitor; quem teria assumido primeiro a reitoria da UESPI, já como uma universidade de fato e de direito”.

Existe a Lei n. 3.967, de 16 de novembro de 1984, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí, à qual estava atrelado o CESP, como Centro de Ensino Superior; a Lei n. 4.230, de 1º de agosto de 1984 que autoriza o Poder Executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Na seqüência dos atos legislativos veio o Decreto n. 8.612, de 1º de junho de 1992, que aprova o primeiro Plano de Carreira dos Servidores da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEPI. No entanto, sobre a história dos planos de carreira da UESPI, a professora Iveline diz que:

Em 1990, quando estávamos na UESPI, como reitora, nós criamos o Plano de Cargos e Carreira. Quando saímos, em março de 1991, deixamos já implantado, e o governador Freitas Neto quando entrou cassou o plano. Quer dizer, era algo que tinha sido resultado de uma luta histórica dos docentes e funcionários daquela casa. Entrava novo governo e cassava tudo. Essa é a uma prática comum no Piauí; entra um governo e desmancha tudo do governo anterior, sem avaliar se é bom ou ruim para a sociedade. É uma coisa que não dá para entender.

[...] outro Decreto importante nesse processo foi o de n. 8.271, de 07 de março de 1991, que dispõe sobre o enquadramento do pessoal da UESPI, quando já tinha sido aprovado e implantado o Plano de Cargos e Carreira do pessoal. Em março sai o enquadramento. Tem muita gente daquela época que ainda hoje dá aula na UESPI. O Decreto do Plano de Cargos e Carreira era o de n. 8151, de setembro de 1990. Os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro nós recebemos salários já como professores efetivos da UESPI, dentro do Plano de Cargos e Carreira. Quando foi em março o Plano foi cassado. Eis aqui o Diário Oficial relatando toda a situação do professor na época, a qualificação, o tempo de serviço, como ele iria ficar na instituição. A UFPI fez isso. Nós não cometemos nenhuma irregularidade, era apenas para enquadrar quem já estava trabalhando. Era o que as Federais já vinham fazendo em todo o Brasil; quem era das faculdades isoladas foram enquadrados nas Federais e nós nos baseamos em fatos reais, fomos orientados por advogados que trabalhavam conosco. A cassação do Plano foi por uma questão política.

[...] Com quatro meses recebendo como efetivo, vem um governo contrário politicamente ao que estava no poder e apaga tudo, quem estava enquadrado fica novamente desenquadrado, uma situação indefinida, só não estava desempregado porque a instituição precisava dele. Depois de muita luta, inclusive na Justiça, é que o enquadramento foi reconsiderado.

A respeito do tema, ouvimos também a professora Videlina Silva Pinheiro⁴⁸, que recorda os momentos difíceis de definição da situação dos profissionais que foram designados para trabalhar na UESPI e que para ela foram de muita luta,

Lutamos muito por esse direito que nos assistia. Ora, se todas as universidades federais fizeram isso, por que nós não poderíamos fazer. Nós fomos fundadoras daquela instituição, por que não tínhamos o direito de nela ministrar aulas como professoras efetivas? Por outro lado, não apresentaram nenhum argumento pela cassação. Era uma questão política mesmo. Era governo contrário, acaba tudo. Essa é uma cultura no Piauí. Costuma-se criticar a cultura do homem do interior, a sua cultura rude. E o homem da cidade? O letrado, pior, as autoridades?, que têm o poder de decidir os rumos das instituições. Qual a cultura dessas pessoas, quando tomam decisões apenas para atender a interesses políticos? O que aconteceu na UESPI em 1991 com os professores não foi mais do que uma demonstração dessa “cultura letrada” da cidade. Foi um desrespeito, foi brincadeira, o Plano de Cargos e Carreiras já implantado era um documento sério que vinha sendo trabalhado desde 1988 e ficou por isso mesmo. Mas foi um sofrimento para quem trabalhava há muito tempo naquela instituição. A UESPI perdeu muitos bons professores com aquele fato lastimável.

Dentre os decretos e leis que deram sustentação ao funcionamento da UESPI da década de 1980 até início dos anos 1990, podemos registrar:

1. Piauí – Lei nº 3.967, de 16 de novembro de 1984. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP, e dá outras providências.
2. Piauí - Decreto n. 6.124, de 05 de dezembro de 1984, que aprova o Estatuto da FADEP, e dá outras providências.
3. Piauí - Decreto n. 6.255, de 13 de maio de 1985, que dispõe sobre a abertura de crédito especial para a Secretaria de Educação/FADEP no valor de Cr\$ 250.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de cruzeiros)

⁴⁸ A professora Videlina Silva Pinheiro, uma das primeiras a integrar o quadro docente do CESP, foi também pró-reitora de ensino até 1991. Entrevista concedida em dezembro de 2004.

4. Brasil - Decreto n. 91.316, de 11 de junho de 1985, que outorga a concessão à FADEP, para executar serviços de radiodifusão de sons e imagens (televisão), na cidade de Teresina-PI.
5. Brasil - Decreto n. 91.851, de 30 de outubro de 1985, que autoriza o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Ciências, Letras e Administração no Centro de Ensino Superior – CESP.
6. Piauí - Decreto n. 6.579, de 04 de fevereiro de 1986, que institui o Programa de Bolsa de Estudo junto ao CESP.
7. Brasil - Decreto n. 92. 372, de 06 de fevereiro de 1986, que autoriza o governo do Estado do Piauí a explorar, através da FADEP, na cidade de Teresina, serviço de radiodifusão sonora em onda média, mediante convênio a ser celebrado com o Ministério das Comunicações.
8. Decreto n. 6.856, de 15 de outubro de 1986, que dispõe sobre a abertura de crédito suplementar para a FADEP, no valor de Cr\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de cruzados)
9. Brasil - Decreto n. 91.594, de novembro de 1986, que susta a criação de novos cursos superiores de graduação em todo o território nacional.
10. Piauí - Lei n. 4.178, de 30 de dezembro de 1987, que autoriza o Poder Executivo a extinguir o Centro de Teleducação, órgão da FADEP, e institui a Fundação Antares – Rádio e Televisão Cultural e Educativa do Piauí.
11. Piauí – Lei nº 4.230, de 01 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.
12. Piauí - Decreto n. 7.735, de 13 de outubro de 1989, que aprova o Estatuto da UESPI
13. Piauí - Decreto n. 7.736 de 13 de outubro de 1989, que altera o Estatuto da FADEP.

14. Lei n. 4.619, de 21 de setembro de 1993, que dispõe sobre a criação dos Campi Avançados da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, cria Cargos Efetivos e em Comissões, e dá outras providências;
15. Decreto n. 9.430, de 1º de dezembro de 1995, que dá nova redação ao Estatuto da FADEP;
16. Decreto n. 9.506, de 14 de maio de 1996, que aprova o Estatuto da UESPI.
17. Decreto n. 9.844, de 08 de janeiro de 1998, que credencia a UESPI no sistema multicampi;
18. Decreto n. 10.015, de 08 de março de 1999, que dispõe sobre a transferência das instalações do “Palácio da Extensão Rural” e do Centro de Formação de Recursos Humanos para a FUESPI, e dá outras providências.

A partir do Estatuto de 1995, começa uma nova fase na instituição que foi criada para apoiar o desenvolvimento da educação do Estado do Piauí. A começar pela nova designação que passa a ter a instituição. Segundo o novo Estatuto,

Art. 1º- A Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI, sucedânea da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP, instituída pela Lei n. 3.967, de 16 de novembro de 1984, é a entidade mantenedora da Universidade Estadual do Piauí.

Art. 2º - A Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI, doravante denominada Fundação, tem sede e foro na cidade de Teresina e reger-se-á por este Estatuto.

Trata-se de um estatuto que inaugura uma nova fase na instituição, de ajustamento dos seus quadros, ampliação de cursos e expansão para outros municípios. Com a denominação de Fundação Universidade Estadual do Piauí, a UESPI, além do Campus do Pirajá, em Teresina, cria

mais sete campi permanentes: Campus de Parnaíba; Campus de Picos; Campus de Floriano; Campus de Corrente; Campus de Piripiri; Campus de Campo Maior e de São Raimundo Nonato.

Ampliando seu campo de atuação, a UESPI comporta um novo redirecionamento de sua identidade institucional. Nos anos seguintes, ocorrem várias outras alterações de Estatuto da instituição, adequando-a à ampliação com os novos cursos, estruturando-se em 04 (quatro) Centros de Ciências: CCHL (Educação), CCBA (Biológicas e Agrárias) e CCET (Exatas e Tecnológicas e 02 (duas) faculdades: FACIME (Ciências Médicas) e FACOE (Odontologia e Enfermagem), em Parnaíba.

São criados o Centro de Referência do Meio Ambiente e Recursos Hídricos e a Faculdade de Ciências da Terra, que não saíram do papel. Em seguida, houve o desmembramento do CCHL (Centro de Ciências Humanas e Letras), criando-se o CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas), o CCHL passa a oferecer apenas Licenciaturas e o CCSA, Bacharelados. De 1995 a 2000, foram elaborados pelo menos 03(três) novos estatutos. Em 2001, o Regimento Interno, que foi elaborado pela administração que saía, foi cassado por ato da reitoria que alegou irregularidades em publicação no Diário Oficial de 1º de novembro de 2001 e de ausência de Ata que comprovasse sua aprovação nos órgãos deliberativos da UESPI: o Conselho Universitário – CONSUN e o Conselho Diretor – CONDIR. Segundo levantamento realizado pela CPLAN-Coordenadoria de Planejamento da UESPI, esta estrutura contraditória constitui

Um dos motivos da fragilidade normativa da UESPI: a Universidade tem o Plano de Carreira, de 1992;o Estatuto em vigor, de 2000 e falta-lhe o Regimento Interno, documento que deveria normatizar as atividades-meios da Instituição – as competências dos setores e o funcionamento do cotidiano da Universidade. As normas que regem a UESPI estão dispersas em Resoluções do CONSUN e do CONDIR e, quando necessário, evoca-se sempre Leis Federais como forma de apontar procedimentos de rotina, já que a Constituição e as Leis Estaduais pouco contemplam a atividade universitária”⁴⁹.

⁴⁹ Relatório elaborado por equipe de professoras, junto ao CPLAN – Centro de Planejamento da UESPI, (2003). Autoras: Norma Suely Campos Ramos (pró-reitora de Extensão p/ assuntos estudantis e comunitários); Maria Célia

Questiona-se o fato de a UESPI ter desconsiderado, na criação do Campus Região Sudeste, a Legislação Federal que orienta a não abertura de Campus Universitário a um raio inferior a 100 km². Diz o documento que a criação de um Campus requer, obrigatoriamente, investimentos em bibliotecas, laboratórios, espaço físico compatível com as atividades acadêmicas, etc.

Questiona-se por que, quando e como a Universidade terá condições de oferecer biblioteca e laboratórios de, por exemplo, Biologia no Campus Pirajá e no Campus Região Sudeste, podendo investir apenas em um Campus de Teresina e procurar investir em outras regiões do Estado (Relatório CPLAN/UESPI/2003).

Nesta perspectiva, as reflexões feitas por professores preocupados com a educação apontam para uma realidade de distorção que transformou uma proposta de “apoio ao desenvolvimento da educação do Estado do Piauí,” contido no projeto original de criação da FADEPI, instituição mantenedora da UESPI, em um sistema modernizante e dentro das metas estabelecidas para a educação superior na atualidade e que compromete sobremaneira a formação dos professores que atuam ou que podem vir a atuar no sistema estadual de ensino do Piauí. Segundo o professor Gomes (2001).

Na verdade, hoje, não se pode dizer que a UESPI tenha o mesmo objetivo que motivou a sua criação há mais de dez anos: qualificar professores da rede pública estadual, notadamente aqueles sediados nos municípios do interior do Piauí.

A mesma preocupação observa-se nas falas de muitos educadores preocupados com os rumos tomados pela instituição. Declara Soares (2004):

Eu acho que o que contribuiu para que houvesse esse desvio na UESPI é que ela passou a ser não um centro voltado para dar respostas à educação do Estado.

Mas cada um que chegava na direção daquela instituição sempre teve um padrinho político que dela se apropriou para pôr em prática um projeto político particular, e ela serviu muito mais à realização de políticas pessoais. Antes de um projeto voltado para o desenvolvimento real da educação no Estado, faziam da Uespi um projeto político pra atender a interesses das pessoas que por lá passavam, com raríssimas exceções.

No momento, se você me perguntar qual o padrinho da Uespi agora eu teria dificuldade em responder. Mas, até bem pouco tempo era fácil de ser identificado: era deputado fulano, era deputado beltrano. De repente, ela vem perdendo essa caracterização. Mas, por muito tempo, a Uespi esteve a serviço de projetos políticos outros, estranhos à educação, geralmente projetos políticos partidários, individualistas, de projeção de pessoas ou grupos.

Na época de sua fundação tratava-se de um projeto técnico, eminentemente técnico de uma concepção de educação. A Uespi começou com uma missão muito própria, muito específica no que diz respeito à educação, mas logo, talvez na sua primeira administração já houve um desvio de rota. Na sua concepção original ela tinha uma vocação de independência intelectual, autonomia política. Ai, de repente, os políticos apropriaram-se dela e passaram a usá-la como trampolim para garantia de interesses individuais. [...] era mais ou menos como funciona na repartição de cargos do Estado: você fica com isso, aquele fica com aquilo, ou seja, a Uespi entrava no rateio dos cargos públicos entre os políticos no caso das alianças.

Tudo isso favoreceu muitíssimo a política equivocada que perdurou por muito tempo na Uespi. A gente sabia que por trás do gabinete do reitor ou reitora tinha sempre um gabinete de um deputado que, embora não fizesse parte da administração da instituição, era onde despachava quando se encontrava na cidade. Era na Uespi que ele despachava diariamente.

[...] a Uespi renunciou à vocação original de criação da FADEPI.

No capítulo a seguir discutimos como a expansão da UESPI foi se desenvolvendo ao longo dos anos sem que se percebesse o fosso que ia se formando entre o projeto original da FADEP até a total caracterização da UESPI hoje e como essa trajetória tem a ver com a implantação de um novo modelo de ensino superior em todo o país, como resultado das políticas públicas implantadas a partir dos anos 1990.

CAPÍTULO 5

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ NO CONTEXTO DO PROJETO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.

“Em que parte dessa trajetória ‘estacionou’ o Projeto Original de apoio ao desenvolvimento da educação no Estado do Piauí?”⁵⁰

A conjunção do espírito de reflexão e do espírito de hipótese constitui certamente a seiva da investigação (MORIN).

5.1. As interfaces dos processos de mudança

De acordo com o pensamento de Edgar Morin (1952, p.46), e procurando argumentos para subsidiar as falas que aqui vão se reportar sobre a expansão da educação superior pública estadual no Piauí e nas universidades estaduais brasileiras como um todo, como reflexo das políticas neoliberais de ajustes na estrutura do Estado, ressaltando o caso da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, observamos que a ação de investigar um fato ou fenômeno social reflete pelo menos duas características fundamentais para a pesquisa.

Uma individual, que comporta o momento mesmo da reflexão, que, segundo Morin (1952), começa a partir de um segundo olhar e pode assumir a feição de uma meditação livre ou de uma prospecção sistemática, outra social, que, numa visão ampliada, reflete a soma das relações sociais respaldadas na fala dos sujeitos como resultado das interdependências sociais nas quais o investigador também se insere e de onde brotam as hipóteses e questões centrais que podem também estar no centro das preocupações dos sujeitos para proveito do pesquisador.

⁵⁰ Professora Noêmia (35), em colaboração com esta pesquisa. Entrevista realizada em 11/07/04.

A primeira ação, a individual, seria o desejo primeiro do pesquisador de saber, de descobrir refletindo e investigando, levado pelos elementos que ele imagina estejam inclusos no processo e não manifestos; a segunda ação, que é a social, insere-se nas memórias dos atores a partir das suas vivências e dos testemunhos que passam a qualificar, pari passo à análise dos documentos, a ação do pesquisador. As permanências e as mudanças pelas quais passou ou passa o fenômeno não são percebidas senão pelo processo dialógico entre essas duas características somadas, portanto, ao que já se escreveu sobre ele e ao que se fala sobre ele.

Daí que, para a compreensão do cenário das mudanças ou das permanências experienciadas pelo objeto da pesquisa, necessário se faz a ação individual, a ação social, as trilhas deixadas por autores como Karel Kosik (1976); Norbert Elias (1999), Frigotto (1995), Fávero (1980), dentre outros que embasaram esta pesquisa, juntando à fala qualificadora da história, vista pela ótica dos sujeitos que viveram o período estudado.

Ao identificar “duas qualidades da práxis humana”, Kosik (1976, p.09) nos coloca frente a frente com inúmeras situações da prática diária dos indivíduos, envolvidos que estão na atmosfera comum da vida cotidiana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetra nas suas consciências, assumindo um aspecto independente e natural. Uma situação que se vai estabelecendo de forma compulsória, sem o consentimento consciente do indivíduo. Segundo Kosik, o aspecto independente e natural que povoa o ambiente cotidiano constitui o mundo da pseudoconcreticidade e a ele pertencem:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação⁵¹, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade⁵²; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada,

⁵¹ Trato utilitarista dos fenômenos; uso das condições postas para atender necessidades imediatas.

⁵² Prática da análise crítica da realidade para a transformação social

formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p.11)).

Enfim, como diz o autor, "o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido". Um alerta inclusive (ou principalmente?) para aqueles que, mesmo tendo as ferramentas (a consciência do real) para se desvencilharem da fantasia, preferem o caminho mais curto, o do “arranjo”, em obediência a um modelo de sociedade e de seus elementos constitutivos, no caso as transformações ocorridas nos últimos anos na Educação Superior Brasileira.

De acordo com o entendimento de pesquisadores como Ronalda B. Silva e Wagner D. José,⁵³ tal reforma foi inaugurada junto com a proposta de Reforma do Estado do MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - que se fundamenta no discurso do controle social, da parceria público-privado, do público não-estatal e de uma administração gerencial, como uma prática utilitarista que tem causado impacto nos aspectos acadêmicos das administrações universitárias, visto que

Propôs uma série de programas de ação a fim de consolidar o ajuste fiscal, *modernizar ou aumentar a eficiência* do serviço público e que, segundo o titular da pasta, ministro Bresser Pereira, seria uma imposição decorrente do processo de globalização, que reduziu a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas e da crise do Estado iniciada nos anos 1970. As premissas fundamentais para as propostas de reforma do aparelho administrativo do Estado partem do entendimento de que o Estado moderno, social-democrata, seria composto de duas esferas: um núcleo burocrático, voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais e de obras de infra-estrutura. O setor de serviços sociais faria parte do Estado, mas não seria governo, e suas funções existiriam no setor privado e no setor público não-estatal, entre os quais as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, os quais seriam transformados em organizações sociais (SILVA & JOSÉ, 2005, p.2).

⁵³ Ver REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: o impacto nas IES baianas: ronaldabarreto@uol.com.br.

Políticas que presenciamos serem implantadas gradativamente nas universidades brasileiras com o aval dos governos e da legislação pertinentes à educação. A não observância das mudanças vividas pela educação superior brasileira, como parte desse programa maior de reforma da estrutura do Estado brasileiro, idealizada e institucionalizada pelo poder público estadual no Piauí, por ele subsidiadas, e das conseqüências que podem advir no bojo dessas mudanças para o sistema educacional do Estado, vistas, portanto, como natural e parte do processo de desenvolvimento Econômico-social do Estado, pode ser enquadrado como a primeira dessas qualidades da práxis humana.

Na medida em que se ignora ou omite pelo “esquecimento” o “Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí”, primeira instância para a qual foi criada a FADEPI, quando o Projeto Original permuta-se por outro dito “moderno e democratizante” na visão dos seus idealizadores, ao enquadraram a UESPI, segundo eles, entre as grandes universidades do país, coloca-se em evidência uma outra face dessa prática que é a permuta por um projeto que oferece respostas imediatas a determinadas situações.

No entanto, para alguns sujeitos dessa história, este "esquecimento" não passou despercebido e se constituiu uma omissão ao produto da luta e reivindicações dos professores que esperavam do “apoio prometido” algo que viesse realmente melhorar a educação no Estado, incluindo aí a própria condição de trabalho dos docentes. Assim, o depoimento do professor Luis Soares (2004) nos fornece a seguinte revelação:

Conveniada com os municípios, a UESPI passou a ter uma concepção equivocada de educação, passou a viver um processo desregulado, desenfreado de interiorização das suas atividades, numa expansão exagerada com um sério comprometimento da qualidade do ensino por ela oferecido. E a gente sabe de alguns municípios, eu mesmo, enquanto consultor educacional, tenho, por vezes, sido procurado por prefeitos do interior que me solicitam cursos de atualização para professores, por exemplo, para o professor aprender a ler e escrever. E eu me pergunto: mas eles são analfabetos? Não, eles já têm o curso de Letras da

UESPI. Quer dizer, como é que uma pessoa tem o curso de Letras da UESPI e não sabe ler nem escrever, como tal? [...] Tem algo estranho e altamente comprometedor nessa situação.

Criou-se no Piauí e de resto no Brasil um clima de emergência dada a exigência legal do curso superior para o exercício do magistério. O mais conveniente seria a formação aligeirada para atender de imediato a uma maior quantidade possível de professores, todos ávidos e esperançosos por uma educação que os levasse a estarem enquadrados nesse novo sistema. A práxis humana assim o exigia. Os resultados dessas políticas passam, muitas vezes, sem importância ou até sem serem percebidas. Seria, para outros, o pólo oposto dessa forma de ver comodamente as coisas. A necessidade estava sendo atendida. Entretanto, como relata o professor Jonathas Nunes (2004)⁵⁴

*O que houve na UESPI foi uma massificação deliberada, propositada, em benefício da universalização das oportunidades. Era muito bom ter uma universidade como era em 1995: 300 vagas, 4.000, 5.000 inscrições. É, assim é bom, diferente de você dizer... rapaz, mas, e como fica o Piauí? Alguém vai preencher esses espaços. Ai nós vamos deixar isso só para as faculdades particulares? Se não fosse a expansão da UESPI, hoje o Piauí estava., aí, sim, tomado só pelo ensino superior privado.
[...] E alguns dizem: há, mas aí não pode! Como é que vai criar um curso de Biologia em Uruçuí se não tem laboratório? Nesse aspecto, a orientação que nós dávamos para os professores era que eles levassem daqui os materiais para a parte prática, experimental, e muitos levavam (ou podiam não levar mesmo, os irresponsáveis). E mais, a vida em si já é um laboratório. O professor, quando está na sala de aula, até no movimento das mãos ele dá um sentido mais prático às coisas.*

Continuando seu depoimento sobre a experiência de expansão vivenciada pela UESPI, enquanto foi reitor dessa instituição de educação superior no Piauí, o professor Nunes (2004) relata momentos da sua vivência como professor e como um dos responsáveis pela expansão da UESPI:

⁵⁴ Reitor da UESPI no período compreendido entre 1995/2002. entrevista concedida em 08/03/05, em seu gabinete na Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado.

Eu me lembro, a minha área é Física, Matemática: o professor vai no quadro, para mostrar os eixos cartesianos. É simples, rapaz. Olha aqui (levanta-se e vai até o canto da parede) o canto dessa parede: isso aqui é o eixo do X, aqui o eixo do Y e essa linha aqui é o eixo do Z, então, está tudo aqui. Em qualquer ponto dessa sala eu posso fazer uma demonstração desses eixos. Quer dizer, as próprias mãos do professor e a sua imaginação podem ajudar muito. O menino aprende muito mais... quantas vezes, na sala de aula, eu não cheguei a fazer isso? (risos).

Então, a parte de laboratório, experimental, vai muito do professor. É claro que se tiver um laboratório na hora ... quantas vezes eu ouvi pessoas dizerem: levar esse curso para aquele município, que absurdo, sem um laboratório! Eu dizia: rapaz, você tem razão. Eu já dei aula no interior, nesses cursos, sei como é.

Existe uma parte da Física que a gente tem que explicar com um pêndulo, para representar os movimentos periódicos. O professor diz: "É, mas tem que ter um laboratório. Não tem um pêndulo". Rapaz, interessante. Será que nunca ocorreu a esse professor pegar um fio, um cordão, seja lá o que for, amarrar em uma das pontas uma pedra, pendurar esse "negócio" em um lugar aí, puxar essa pedra assim de banda...Rapaz, eis um pêndulo. E você não faz porque não tem um laboratório, é? Então, isso tudo mostra que o que muitas pessoas andam falando. Ah!, porque a UESPI prejudicou a qualidade. Prejudicou coisa nenhuma.

É claro que a qualidade ela pode até cair. Por exemplo: você vê São Paulo... ? Todo mundo diz: "os cursos daqui têm menos qualidade que os de lá de São Paulo". Mas isso é verdade, em termos de equipamentos, pois tem laboratórios mais aprimorados. Mas não necessariamente em termos estritamente de laboratórios que faz a diferença, quando aluno e professor se interessam efetivamente pela experiência, sabem interagir direito. O laboratório, e mesmo o laboratorozinho acanhado serve muito, às vezes mais do que um laboratório de primeiro mundo lá da USP.

Isso é muito relativo. Essa discussão sobre quantidade e qualidade é uma discussão bizantina, ela vem desde os tempos de Bizâncio. Negócio de qualidade e quantidade... os sistemas biológicos mostram que a qualidade é que sai da quantidade, e não o contrário. Nunca. A qualidade é que sai da quantidade.

Hoje, a universalização das oportunidades, ela exige a massificação do processo educativo. Massificar no sentido de chegar para todos. Mas a qualidade efetivamente ela cai. Depois vê-se como é que se resolve essa questão da qualidade.

Percebe-se, na fala do professor Nunes (2004), uma forte preocupação com o que pudesse ser feito para resolver os problemas vividos pelo Piauí naquele momento, mesmo dentro dos limites físico-estruturais em que se encontrava a UESPI. As necessidades de formação do quadro docente do Estado e as exigências legais pela formação, o que não deixa de caracterizar uma preocupação, de certa forma, com o que preconizava o Projeto Original de criação da

FADEPI. No entanto, ressalta o próprio entrevistado, a visão de qualidade ainda estava distante. Uma realidade que comporta outro pólo, o dos interesses subjacentes a essas ações que, não por coincidência, acontecem e atendem ao modelo de educação superior implantado também em outros Estados afinados com o receituário reservado para o ensino superior no Brasil.

Ao descaracterizarem a educação superior implantando modelos de formação aligeiradas e ignorando a qualidade e suas outras competências, comprometem a história da universidade. Como expõe o Relatório CPLAN/UESPI (2003),

Por princípio, toda e qualquer Universidade, principalmente pública, é uma Instituição de Ensino Superior que se diferencia das demais instituições de Ensino porque tem como objetivo maior: desenvolver, de forma integrada e indissociável, o ENSINO – a formação acadêmica, a PESQUISA – a produção de conhecimento científico e a EXTENSÃO – a relação bidirecional com a sociedade, ou seja, é o conhecimento produzido na universidade modificando a realidade social através da indissociabilidade do Ensino e da Pesquisa e a interdisciplinariedade. Entretanto, a UESPI expandiu-se desproporcionalmente, interiorizando-se, sem um planejamento sério e responsável, sem respeitar sua natureza de universidade e sem observar as suas reais condições de instalação. Percebe-se, a partir de 1997/1998, o franco propósito de ampliação da Universidade Estadual: a quantidade em detrimento da qualidade (grifo dos próprios autores).

Na práxis humana discutida por Kosik (1976, p.10), o homem age segundo uma prática utilitarista, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais, “o indivíduo 'em situação' cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”. A outra qualidade da práxis humana só poderá existir pelo conhecimento do pólo oposto desse modo de ver natural e comodamente as coisas. Esse pólo oposto e também complementar, pois um não existe sem o outro, é justamente o “abstrato sujeito cognoscente”, que existe fora do mundo e apartado dele e apresenta-se:

Como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

[...] Marx pôde escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensível em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório nada vêm de misterioso; e seu julgamento não escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e irracional (KOSIK, 1976, p.10)

A forma natural e objetiva em que se perpetrou um novo modelo de universidade estadual no Piauí, esteve apartada dos seus objetivos primeiros, onde as mudanças, excessos e desvios são contemplados com olhos de quem exercita unicamente um devir histórico prático-utilitarista, em um cotidianismo rodeado de resultados práticos, sem que se vislumbre como se apresenta o objeto que legitimou em primeira instância a criação de uma instituição para apoiar a educação do Estado do Piauí e a seus professores, no sentido de dar encaminhamento a um processo de formação, que se propunha a apoiar na resolução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional no Estado. O desenvolvimento socioeconômico do Estado teria que acontecer também como reflexo do melhoramento da educação, e não o contrário, como preconizavam os idealizadores do novo modelo UESPI.

São estas as reflexões pertinentes sobre o processo de vazio, descontinuidade e mudanças como questões centrais que afligem o ensino superior no Brasil e os reflexos de todo esse processo nas universidades estaduais, quando sabemos que a sua sobrevivência depende muito do que pode ser abstraído das condições em que foram gestadas essas mudanças. O termo “reflexão”, usamos no sentido atribuído por Saviani, que recupera a origem latina da palavra “reflectere” como (voltar atrás), como “um ato de retornar, reconsiderar os dados e falas

disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado, examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

Dessa forma e no campo ainda de uma reflexão acerca das mudanças operadas no ensino superior, atrelado ao Sistema Estadual de Ensino no Piauí, buscamos compreender, pela ótica do pensamento de Norbert Elias (1999, p.113-122), como elas se processaram. O que se perdeu e o que se ganhou em termos de apoio e desenvolvimento da educação no Estado com essas mudanças.

Segundo o autor, ao contrário das mudanças nas sociedades animais, e aqui ele fala das espécies situadas abaixo do nível do homem, que acontecem pela evolução biológica das espécies, as relações sociais e o comportamento do homo sapiens mudam sem que haja qualquer alteração na sua constituição biológica, sendo este o aspecto básico que coloca em pontos distintos o problema da investigação da sociologia e da biologia.

Se nas sociedades animais as mudanças estão condicionadas à evolução das espécies, e o homem não sofreria, pelo menos em pequeno espaço de tempo, este condicionamento, pois estamos falando de sociologia, o que moveria a engrenagem que faz com que as relações sociais e o comportamento do homo sapiens sofram mudanças constantes ao longo da sua história? Esses mecanismos se ajustariam também às instituições sociais, notadamente, no caso, as responsáveis pela educação? As declarações do professor Almir Bittencourt (2005)⁵⁵ são bem elucidativas das mudanças operadas em nível de sistema educacional e dos seus condicionantes. Diz o professor,

Eu não digo que a FADEPI conseguiu transformar a educação no Estado do Piauí, quem é e quem não é da área da educação percebem as grandes dificuldades e deficiências que a educação do Piauí enfrenta. Mas isso, acredito, deva ser creditado às próprias disputas políticas que não permitem uma continuidade das iniciativas que caminham dando certo e aí acaba entrando o uso da instituição. O projeto da FADEPI foi muito rico, foi valioso, foi

⁵⁵ Reitor da UESPI no período de 1991/1994. Entrevista realizada em 02/02/05, na sala do Departamento de Economia – CCHL, da UFPI.

transformador, audacioso, mas, infelizmente, foi minado, vamos dizer, assim, pela visão curta das disputas políticas.

[...] o governo que substituiu o Hugo Napoleão (primeiro governo) quis modificar o rumo da FADEPI, transformando-a numa universidade nos moldes tradicionais "nesse modelo já tínhamos a UFPI", o que não era o seu projeto original. Queríamos uma Universidade, sim, mas voltada para o interior. Veja, o professor vinha para Teresina, principalmente no período de férias, aqui ele recebia bolsa de estudo, acomodações, era treinado no campus, com recursos repassados pelo governo federal para o Estado. A idéia era fortalecer esse sistema de "período especial", mas era totalmente diferente do que se implantou recentemente via convênios com prefeituras utilizando-se recursos do FUNDEF. Quando o Freitas Neto perdeu a eleição, que era o candidato do Hugo Napoleão e o Alberto Silva assume, infelizmente, o projeto foi modificado para dar lugar a uma concepção totalmente diferente, baseada num modelo tradicional de universidade, e o CESP passou a se chamar Universidade Estadual do Piauí, concorrendo inclusive com a UFPI..

Por entender que o papel da sociologia é buscar compreender as coisas em processos, ou seja, ver o comportamento das situações mutáveis, creio estar aí a resposta aos questionamentos ora levantados, pois, por mais que seja forte a idéia de que as instituições são estáticas, intocáveis, imutáveis, para a sociologia elas estão sempre em constante movimento e são transformadas não por ações naturais, mas pelos indivíduos que agem segundo seus interesses, por onde pairam fortes tendências políticas e econômicas - que alguns chamam de economicista - mas que está lá, fluindo e agindo de forma subjacente e produzindo os resultados esperados por aqueles que as encaminharam. Segundo Kosik (1976, p. 14),

Todo agir é “unilateral”, já que visa a um fim determinado e isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. Através deste agir espontâneo, que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a “avalia”.

Podemos, assim, dizer que a implantação do projeto de expansão de caráter modernizante e democratizante ocorrido na UESPI só foi possível pelo isolamento ou “esquecimento” deliberado daquilo que não interessava mais ao novo modelo reservado ao

ensino superior, e que em anos anteriores foi até alvo de orgulho das universidades: a pesquisa, a extensão e o ensino superior integral de qualidade, (desvinculado do caráter mercadológico) e voltada para oportunizar o acesso gratuito aos que não o tiveram, pois envolvidos na prática diária de educar sem saber se estavam educando.

Ver as coisas como mutáveis e em constante movimento. Eis a contribuição revolucionária do campo da sociologia no sentido de evidenciar a capacidade dos indivíduos de mudar o que está posto e serem mudados pela sua ação de integração com os seus pares. Porém, o outro lado da moeda mostra o agir “unilateral” que se aproveita da mudança, (ou do momento que a oportunizou para consecução de determinados fins), enquanto agenciador da *modernização* tão festejada e fácil de ser assimilada, através da propaganda.

A mesma facilidade com que se agencia também a propaganda que envaidece alguns (a par de objetivos outros do fenômeno e do que ele pode trazer de benefícios também para as suas franjas), mas, o que é pior, escurece a visão dos que a aplaudem sem conhecê-lo, nem a ele, na sua origem, nem no que pode se transformar. Apenas aplaudem. O espectro “moderno e democratizante” com que se apresenta não seria jamais alvo de recusa. Quem seria contra o “progresso” que faz com que todos tenham acesso ao ensino superior? Alguém ousaria?

Eis, pois, como se evidencia a marcha da história: um quadro emoldurado para brilhar e impressionar. Do contrário, as permanências jamais resistiriam às mudanças. Dessa forma, para além de abrir as janelas para mostrar as coisas em movimento, é da sociologia o mister de colocar às claras as “teias das interdependências” (ELIAS, 1970, p.18-19) e as configurações gestadas nas ações dos indivíduos, visto que a sociedade é uma configuração de homens interdependentes. A engrenagem que faz com que as coisas andem e mudem a realidade social, na visão deste autor, seria “a resultante da interação dos indivíduos em suas relações de interdependências”.

Mas, de que se constituem essas relações, o que as move? De que realidade social está se referindo e quem são os responsáveis por ela? Segundo Kosik (1976), para responder a tal pergunta só é possível se ela for convertida numa outra, que seria: como se cria a realidade social? A tese de Elias (1970) precisaria, portanto, de uma complementação que, ao aprofundar a questão, desnuda o porquê das relações de interdependências, revelando como se cria a realidade social.

Também para Frigotto (2002), antes de responder à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento da realidade social, é necessário ainda responder qual a concepção que temos da realidade social. É por isso que, diz o autor, como nos assinala Gramsci, "uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum'" (GRAMSCI apud FRIGOTTO, 2002, p. 77).

Para o autor, romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação da realidade. Daí a armadilha na qual tem-se caído comumente, na visão do autor, no processo de investigação nas ciências sociais, de modo geral, e na educação em particular, que é o fato de não se dar a devida atenção ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico de conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário.

Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, apud FRIGOTTO, 2002, p. 78).

Além do conhecimento dessa realidade e de como se cria essa realidade está também a necessidade de conhecermos a "nossa" percepção do real dentro das configurações com as quais estamos acostumados e das relações que estabelecemos para produzir as condições de viver entre nossos pares. Marx e Engels escreveram que a história da humanidade é a história da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. A relação social, no sentido da relação inter-indivíduos em quaisquer meios, condições, modos e finalidade constitui-se a “força produtiva”. A realidade social seria, portanto, criada pelas “relações que os homens estabelecem entre si para produzir os meios que vão permitir a satisfação de suas necessidades” que geram outras necessidades.

O primeiro ato histórico da humanidade, segundo eles, seria relacionar-se para criar as condições de sobrevivência. A realidade social é, para eles, fruto da coexistência entre a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. A pergunta formulada por Kosik encontra, portanto, resposta nas formulações de Marx e Engels, entendendo que em qualquer época da história a “realidade social” é uma construção social para um fim, determinado pelas necessidades econômicas a ela inerentes, que vão gerar outras necessidades.

A realidade social da qual tratamos no seguimento deste capítulo nada mais é do que a luta do novo (o projeto organizativo da universidade brasileira como um planejamento pensado pelo capitalismo internacional) em contraste com a velha busca daqueles que, conscientes ou não de que ciência e cultura existem em função de uma classe, procuram a elas ascenderem como para cumprirem um ritual de exigências do novo, ou o velho mascarado de novo, que está sempre se travestido. Para este, o que está valendo é o sujeito qualificado, e bem qualificado; o mercado de trabalho não espera.

5.2. A expansão das estaduais nos anos 1990: democratização do acesso ou exclusão pela conformação de um ensino diferenciado?

No Brasil, historicamente, existe uma cultura de supervalorização do ensino superior como instrumento de ascensão ao saber e status na sociedade. Um caráter que persiste, mas que deve ser compreendido a partir da dualidade presente na educação brasileira a partir da relação educação-capital-trabalho, a qual oferece instrumentos pedagógicos distintos aos alunos das classes dominadas e aos alunos das classes dominantes. Neste sentido é que tanto Fávero (1980), quanto Chauí (2001) afirmam que a universidade funciona como um símbolo de poder destinado a pessoas privilegiadas política e economicamente.

A aura de superior acontece a partir da própria nomenclatura que se estabeleceu para esse nível de ensino: “ensino superior” ou “educação superior”. A luta pelo alcance ou aproximação de um ente ou de um espaço superior é ontológica, é histórica.

As reflexões acerca das mudanças ocorridas nas universidades brasileiras, responsáveis pela crise de identidade por que vem passando essas instituições, principalmente a partir da década de 1990, repousam também no que chamamos de “estado da arte”, no contexto institucional em que acontecem, quando se avalia essas mudanças como processo e não como algo pontual e isolado, e que vem se desenvolvendo com grande força nas universidades estaduais, devido à proximidade destas com os seus provedores, os governos estaduais, que, mergulhados na lógica do Estado mínimo e na mercantilização da educação superior, ao aplicarem as suas políticas de contenção de gastos com os serviços sociais, atingem em primeira mão a educação, notadamente a superior, utilizando-se dos mais diferentes modelos de gestão.

Os exemplos da aplicação dessas políticas nos mais diferentes estados brasileiros que aqui serão analisados indicam uma tendência imposta para todo o país e acatada pelos governos estaduais, em consonância com as leis educacionais aprovadas, começando pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de dezembro de 1996, e a Lei 9424, também do mesmo ano, que criou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – o FUNDEF.

Mudanças que imprimiram uma grande centralização administrativa, com uma expansão com forte interferência política pelo uso de diferentes estratégias, conforme as especificidades regionais e interesses políticos envolvidos. Dentre essas estratégias, destacam-se: cobrança de mensalidades, criação de fundações de ensino superior em parcerias, contratos financeiros de parcerias com prefeituras municipais para formação de professores, via recursos do FUNDEF, dentre outras modalidades de ações que ao longo dos anos vêm moldando o perfil das universidades estaduais em todo o país.

5.3. A expansão da educação superior pública estadual no Piauí: perspectivas da sociedade e contradições do sistema.

As opiniões manifestadas sobre a temática em foco, sejam em forma de entrevistas ou artigos científicos e outros escritos, que permeiam todo o corpo desse trabalho, constituem o motor propulsor que fez mover o olhar primeiro sobre o objeto em várias direções, portanto, responsável, em primeira instância, pela construção de uma consciência que se foi ampliando à medida que as leituras eram feitas. Foi realmente uma caminhada de diálogos e interações de leituras que nos fez alcançar um lugar, que julgamos ser onde foi possível chegar. No momento em que o referencial teórico utilizado foi sendo enriquecido com as falas dos vários sujeitos que neste capítulo vão expressar as suas memórias e impressões sobre o objeto em análise, passamos a perceber a importância das discussões contemporâneas, pois, através delas a ligação da parte com o todo começa a fazer sentido.

Concordamos com Mazzotti (1996, p. 182), quando diz que:

O nível de teorização possível em um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, da capacidade do pesquisador(a) para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados ou, no caso de este ter optado por uma “teoria fundamentada”, da sua capacidade de construção teórica.

No nosso caso, buscamos as várias possibilidades disponíveis, desde autores que trabalham a problemática da educação brasileira neste final e início de século, em níveis local, nacional e mundial, enfocando a educação superior em um mundo que constrói e desconstrói hábitos, costumes, valores, um mundo de avanços científicos e tecnológicos que impõe mudanças, desde as mais simples do convívio social às mais complexas, como as que adequam instituições seculares na “ideologia da pós-modernidade” (SILVA, 2005, p. 5).

Observamos uma realidade que, de uma forma ou de outra, influencia a nossa compreensão e intervenção no mundo, tendo em vista que, individual ou coletivamente, estamos sempre intervindo na realidade social na qual estamos inseridos, cuja compreensão passa pela educação que, segundo Paulo Freire, constitui uma forma concreta de intervenção no mundo.

Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas (FREIRE, 1996, p. 110).

A reprodução da ideologia dominante ou o seu desmascaramento depende, pois do tipo de intervenção como resultado da competência que teremos no momento mesmo de intervir na realidade que queremos ver transformada. Transpondo a categoria competência para a questão profissional, Mello (1982, p.43) a entende como um conjunto de características, dentre as quais vem:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo

a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrículas e agrupamento de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração (MELLO, 1982, p. 43).

Diante desse perfil de profissional da educação exposto por Mello, convém considerar algumas opiniões que, partindo da sociedade, principalmente da comunidade educacional, através dos seus mecanismos de divulgação, contribuem, com as suas preocupações e produções, para a construção de uma idéia do que queremos e do que não queremos para a Universidade e, conseqüentemente, para a educação superior brasileira.

5.4. Reflexões e opiniões de pesquisadores, educadores e da sociedade sobre a temática

Segundo a opinião de profissionais como Antonio José Gomes (2001)⁵⁶, César Augusto Minto e Maria Abadia da Silva (2001)⁵⁷, a ação de formar professores é, antes de tudo, uma ação política, pois é ela que vai definir o tipo de educação que esses profissionais serão capazes de disseminar no corpo social, que por si define, na medida da sua conscientização política o seu papel na transformação social. É o próprio profissional docente, na sala de aula ou fora dela, que evidenciará a medida da sua formação na sua prática. A preocupação se dá no sentido de que se possa garantir uma formação que possa levar à compreensão da dimensão da intervenção que esse profissional será capaz de ter sobre a realidade social da educação em que pauta a sua atuação enquanto educador(a).

⁵⁶ Ver "O Conhecimento Científico, a Universidade Estadual do Piauí e a Qualidade do Ensino: algumas reflexões acerca do Vestibular Específico. GOMES (2001); antoniojg@uol.com.br.

⁵⁷ Ver "Treinamento travestido de graduação superior: anatomia de um engodo educacional. Curso superior para professores? (mimed – 2001).

Discute-se o processo da multiplicação de campi, cursos e modalidades de ensino nas universidades federais e estaduais de todo o país, principalmente a partir dos anos 1990, coincidentemente com o acirramento das políticas neoliberais em todo o país, e em toda a América Latina. São preocupações sobretudo quando se discute a qualidade, a importância do conhecimento para a formação do profissional da educação, o papel e a responsabilidade das universidades nessa formação. Nessa linha de raciocínio, Gomes (2001) analisa:

O conhecimento sistematizado, cientificamente produzido, transmitido de geração em geração desde os primórdios da humanidade é uma necessidade e um direito de todo homem que vive em sociedade, para que o auxilie na formação de seus valores e de suas atitudes e o ajude a adquirir uma formação profissional sem perder o horizonte de uma visão geral de mundo. Aliado a essa premissa ressalta-se que a universidade não tem como única e exclusiva função social a aquisição e transmissão ou reprodução desse conhecimento mas igualmente a sua construção ou constituição ou produção e, ainda, a sua utilização em prol da melhoria das condições sócio-políticas e culturais da sociedade (GOMES, 2001, p.1).

Ressalta o professor e pesquisador Gomes (2001) em suas reflexões sobre o que é oferecido, enquanto formação de professores, na Universidade Estadual do Piauí, quando afirma que, ao voltar para Teresina, após algum tempo fora “em processo de qualificação profissional”, algo o deixou mais surpreso ainda, quando percebeu que exatamente o que boa parte da população local considerava um grande feito era, segundo ele,

O vestibular específico que a UESPI vem realizando, ouvindo-se de muitas pessoas que é uma grande Universidade, comparando-a inclusive com a USP e UNICAMP. Ora, a comparação que fazem é no mínimo absurda e reflete a visão de mundo tacanha e falta de conhecimento sobre educação e universidade dessas pessoas. E sobre a realização de vestibular específico da UESPI, a ignorância é maior ainda porque essas pessoas sequer apontam critérios para avaliar tal concurso como positivo, afirmando também que aquela IES está à frente da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Por isso, indaga-se: a UESPI pode ser comparada às duas universidades estaduais paulistas e está à frente da universidade federal local em que aspectos?

Eu mesmo poderia arriscar uma possível resposta, ou seja, talvez porque, em relação às duas primeiras, a UESPI também está a mercê dos mandos e dos desmandos de governadores e reitores que as utilizam para promoverem as suas vaidades pessoais e, no que diz respeito à UFPI, mesmo enfrentando problemas

semelhantes e até mesmo às vezes maiores, a Universidade Estadual vem ousando passar um atestado de pura irresponsabilidade acadêmica com o vestibular específico que adotou (GOMES, 2001, p.1).

E no sentido de esclarecer o conteúdo ideológico do discurso direcionado para a sociedade, o referido professor acrescenta:

Esse tipo de avaliação equivocada é constantemente veiculada, a própria UESPI é tão responsável quanto conivente. No primeiro caso, porque vem deixando que a população exercite esse tipo de falsa crítica sem esclarecê-la sobre tal fato, muito menos sem tomar providências para que a verdade seja restabelecida em favor do conhecimento. No segundo e aqui é mais grave, porque parece mesmo ser do interesse de quem administra a Universidade Estadual não possibilitar o esclarecimento necessário, pois assim a Instituição continua na mídia e, conseqüentemente, arrebanhando uma quantidade absurda de candidatos ao seu vestibular, como, por exemplo, para o próximo que estão *inscritas mais de 40 mil pessoas* (grifo nosso) (GOMES, 2001, p.2).

Ainda segundo o professor, cujas reflexões tem contribuído sobremaneira para a análise contida neste trabalho, no que diz respeito a colocar às claras o discurso e a utilização deste para outros fins que não os da educação, não era apenas o concurso vestibular que colocava a UESPI constantemente na mídia,

Mas também os discursos homéricos do seu reitor e a propaganda enganosa veiculada pelo partido do governador, quando afirmam que aquela IES possui mais de 100 cursos de graduação, o que constitui um grande engodo, pois nem mesmo as universidades brasileiras mais antigas, bem equipadas, com melhores salários e condições de trabalho e com larga experiência educacional possuem essa quantidade (GOMES, 2001, p.2).

Nesta mesma linha de preocupação com o que tem sido rotulado como educação superior nas IES estaduais, pelas políticas neoliberais implantadas no país a partir de meados da década de 1990, Minto e Silva (2001), numa reflexão acerca dos cursos utilizados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE - para formar professores, fazem a seguinte análise:

"Curso Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental" (documento PEC/FOR PROF 15/02/2001), "presencial virtual", com o objetivo geral de habilitar e certificar, em nível superior, os professores efetivos dessas séries, formados em nível médio, com o uso de mídias interativas em comunicação e informação (MINTO e SILVA, 2001, p.1).

Tal curso, segundo eles, à distância, teria a duração de 3.200h (das quais apenas 1.372h tiveram sua utilização explicitada), distribuídas em 20 meses, a partir da 2ª quinzena de maio de 2001, e indagam: "(término coincidiria com fim de mandato?)".

Os professores da rede pública estadual acolhem oportunidades de aperfeiçoamento em serviço, e por elas anseiam, dada a natureza de seu objeto de trabalho – o conhecimento em constante transformação -, que implica duas dimensões indissociáveis e igualmente importantes: a transmissão de saberes constituídos e a construção de novos conhecimentos. Além de justa, tal reivindicação encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, LDB): "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;" e "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;" (Art. 67, II e V) (MINTO E SILVA, 2001, p.2).

Aspirações e Lei em perfeita consonância não fossem os "arranjos" cometidos em nome dessa "formação aligeirada" (ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – que, desde 1983, vem lutando por uma verdadeira formação do profissional docente). O pragmatismo associado a interesses políticos levaram os analisadores da iniciativa da Estadual de São Paulo a afirmarem, primeiro, que a proposta não permite caracterizá-la como um "curso de formação de professores, mas apenas como um eventual conjunto de informações pulverizadas por meio de atividades à distância, quase que exclusivamente virtuais". Segundo, questionável no que diz respeito à ausência de democracia quando do planejamento e elaboração da proposta e terceiro, tem a ver com a valorização dos profissionais em educação e a melhoria da qualidade do ensino. A esse respeito, "de fato", afirmam:

A iniciativa da SEE é capciosa. Se, por um lado, o curso proposto pode evocar a sensação de concretizar um anseio e um direito que os profissionais em educação têm de ser “capacitados em serviço”, a proposta da SEE é questionável por sua configuração modular, à distância, fugaz e de consistência parca, revela-se, quando muito, como um treinamento aligeirado. Por outro lado, não é lícito desconhecer que, enquanto tal – com o agravante adicional de ser certificado como formação – constitui-se numa alternativa falaciosa, que pouco ou nada contribuirá para a valorização dos profissionais e a melhoria da qualidade do ensino. Poderá, sim, aumentar os índices estatísticos de “formados”, disponíveis tanto para os empresários que mercadejam o ensino, quanto para sua utilização como moeda de troca eleitoral (MINTO e SILVA, 2001, 2).

Desta forma, e utilizando as mais diferentes modalidades no sentido de arregimentar um maior número de diplomados em nível superior, é que as estatísticas oficiais divulgadas recentemente pelo governo brasileiro apontam no ano de 1999 um crescimento da ordem de 11,8% na matrícula nos cursos de nível superior, representando uma incorporação ao sistema de cerca de 252 mil novos alunos. Segundo o documento divulgado, caso seja mantido o mesmo ritmo de crescimento observado no último ano, poderá ser cumprida a meta prevista no Plano Nacional de Educação de atingir, ao final da década, uma cobertura do ensino superior equivalente a 30% da população de 18 a 24 anos.

O Decreto nº 2.306, de agosto de 1997, que faz parte do processo de regulamentação imprimido pelo governo federal, estabelece que as instituições de ensino superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com isso, deixa de existir, legalmente, a vinculação entre ensino, pesquisa, conforme previa a legislação anterior, Lei nº 5540/68, que ainda permanece como um ideal a ser alcançado nas universidades.

O documento produzido pelo INEP/MEC, denominado “Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil” revela que o processo de diferenciação dos cursos de nível superior tende a aprofundar-se, refletindo a adequação do sistema em face do crescimento da demanda e dos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado e a rápida expansão do número de

concluintes do ensino médio, gerando uma demanda cada vez mais heterogênea, a qual aumenta a pressão para que a educação superior diversifique a sua oferta, enfatizando que:

Ao contrário do que ocorre na educação básica, cuja meta universal necessariamente requer que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas para o pleno exercício da cidadania, no campo da educação superior, o principal objetivo é oferecer diferentes opções, de acordo com os perfis e interesses profissionais dos educandos. Por isso, observa-se uma tendência comum na maioria dos países, de diversificação e flexibilização da oferta. As reformas em curso incentivam o surgimento de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas, reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade de conhecimento (BRASIL, INEP/MEC, 2000).

Analisando o investimento público na educação, Kuenzer (1998, p. 55) evidencia que em relação à extensão da oferta da educação básica e profissional de qualidade para todos, há um falso discurso, ao qual “o Estado responde adequadamente com uma política restrita para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Estas políticas apresentam-se orgânicas a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo-se, portanto, à lógica capitalista da racionalidade financeira”, visto que, apesar da responsabilidade constitucional de aplicar nunca menos de 18%, e os Estados e Municípios, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos (BRASIL, CF/88, art. 211), há um baixo financiamento na educação pública no Brasil, o que contribui em muito para essa situação. Pesquisas registram que de um Produto Interno Bruto – PIB, de US\$ 749,0 bilhões, são aplicados no país apenas US\$ 219,30 por habitante/ano.

Tratando-se de um país que está entre os 20 que possuem maior PIB, e um dos que menos aplicam recursos públicos por habitante em educação, ao lado do México e Argentina, em se tratando de América Latina, continuando na sua análise, Kuenzer (1998) afirma que:

Em absoluta concordância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados do ensino para os poucos incluídos [...] de modo a viabilizar a força de profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos,

bem-sucedidos. Para a grande maioria, propostas rápidas de formação profissional que independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação preconizada, que permita alguma condição de sobrevivência (KUENZER, 1998, p. 55).

Percebe-se nessa discussão a presença do sistema dual que historicamente marca o sistema educacional brasileiro desde as suas origens. Freitas (1992) analisa-o como a instauração de um novo padrão de exploração das classes trabalhadoras e que está sendo gestado não a nível local, nacional, mas mundial e que reacende uma velha contradição dentre as muitas do sistema capitalista: a contradição entre explorar e educar. Conforme a análise da autora:

O pensamento progressista já examinou essa contradição e demonstrou como o capital escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educa-lo é permitir que se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista. Tal consciência abre a possibilidade de que o trabalhador envolva-se na negação do capitalismo, à medida que percebe sua condição de exploração. No entanto, para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto esse mínimo significou a quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador (FREITAS, 1992, p.93).

Nesta perspectiva de análise e diante do quadro de contradições que apresenta o sistema capitalista, a autora, questionando a dualidade dos fatos que caracteriza a formação (ou instrução) desse novo profissional, observa que:

[...] o capital sempre procurou sonegar instrução. No entanto, o novo padrão de exploração, com uso de tecnologia sofisticada, [...] exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares? (FREITAS, 1992, p. 93).

Na análise dos diferentes modelos de ensino implementados nas universidades estaduais, juntamente com os programas de formação implantados principalmente em nível das Universidades Estaduais, buscamos conhecer as experiências vividas em outros estados da Federação e temos encontrado inúmeros trabalhos científicos que mostram diferentes modelos de

organização da educação superior com a mudança de perfil do Estado e, conseqüentemente, das universidades, que mudam apenas de nome mas na essência carregam as mesmas características, ou seja, atendem a um mesmo receituário comum, que é o esvaziamento de conteúdos, chamado por alguns experts da educação de “enxugamento de currículo” e outros adjetivos. Programas de formação quase sempre envoltos em uma aura de democracia e oportunização ao saber superior, respaldados, como vimos, quase sempre na legislação brasileira para o setor.

Trata-se de trabalhos realizados em nível de pesquisa científica, que mostram realidades que podem ser confrontadas com a que se vive no Piauí. Podemos citar trabalhos como:

1. “Política de Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás” de Karine Nunes Moraes (FE/UFG), que analisa o processo político de interiorização da educação superior brasileira, nas décadas de 1980 e 1990, tomando em particular compreender o processo na Universidade Federal de Goiás, de modo a “historicizar os desdobramentos destas políticas pelo estudo de cinco diferentes convênios firmados entre a UFG e poderes públicos municipais”, cujos resultados apontam para uma experiência de expansão e interiorização de oportunidades, por meio da oferta de cursos de graduação balizados por convênios instituídos entre a UFG e as prefeituras locais.
2. “Educação Superior na Bahia: as tendências no processo de criação de cursos”, de Maria Couto Cunha, onde ela faz um recorte da realidade da educação brasileira, estudando a evolução da oferta da educação superior no Estado da Bahia, tendo como pano de fundo as características desse processo em termos nacionais. Concentrando sua investigação nos aspectos da ampliação e diversificação dessa oferta, desde a sua origem até os tempos atuais, aprofundando sua análise com dados relativos à década de 1990. Vale destacar como um dos aspectos analisados pela autora é que os movimentos de ampliação e diversificação da educação superior na Bahia, na década em estudo, “vão expressar as

tendências de expansão da rede de instituições não universitárias e do crescimento do setor privado, principalmente a partir de 1998, quando o Governo federal reformula as políticas da educação superior nacional, dando o suporte político-institucional à acentuação dessas tendências”.

3. “Reformas educativas, regulação social e formação docente: um olhar sobre as políticas públicas”, de Sônia de Jesus Nunes Bertolo, tem um perfil definido que busca entender como se configura a arquitetura das reformas educativas no município de Belém e quais as interfaces dessas políticas com o movimento internacional de reformas educativas. Segundo a autora, os professores foram os principais alvos de uma série de reformas que se processaram na última década. Sob os *auspícios da inovação e da formação permanente* (grifo nosso) as reformas preconizaram mudanças na estrutura e no conteúdo da formação dos professores. É nesse *momento que mais fortemente o magistério passa a ser visto e tratado como uma política do Estado* (grifo nosso). É uma nova visão que vai se impondo como dominante no cenário educacional local e mundial.
4. “A expansão do ensino superior no Estado do Pará na década de 1990: uma análise sobre os cursos de licenciatura no município de Belém” de Ana Sílvia Alves Gomes, um estudo sobre o novo projeto de universidade e seus reflexos nos cursos de licenciatura num contexto de [...] descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não-estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e de serviço do Estado, particularmente do serviço social, como as universidades (BRESSER PEREIRA, apud GOMES, 1995 p.13). Um aspecto dentre os resultados encontrados, de acordo com os dados levantados pela pesquisadora, aponta para uma formação de professores com exigências rebaixadas, visando mais uma

certificação do que a formação de educadores com domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, com pleno acesso a investigação, a pesquisa, e acima de tudo, que obtenha um patamar de prestígio social possibilitado por políticas de valorização da categoria docente.

5. “A expansão da educação superior – privatização e massificação: o caso do Estado do Ceará”, de Casemiro de Medeiros Campos, que trata de analisar o conteúdo do modelo expansionista das instituições de educação superior, detidamente focando a privatização e a massificação da educação superior no Ceará. Segundo o pesquisador, “esta rápida expansão traz um completo descontrole da oferta e da qualidade da educação superior no Estado. Acompanhando e analisando a evolução desse ‘mercado de educação’ observa-se a gravidade e o risco a que está posto o prestígio do sistema universitário brasileiro”. Para ele, “nunca foi tão fácil abrir uma instituição para ofertar cursos de nível superior no Brasil”.
6. “A expansão do ensino superior no município de Belém”, de Arlete Maria Monte Soares e Vera Lúcia Jacob Chaves, tendo como corte cronológico a década de 1990. Observam que de acordo com as propostas governamentais expressas nos documentos oficiais, a tendência de crescimento da oferta nas IES privadas deverá continuar, o que “leva a perceber que dentro de poucos anos a maior parte da oferta de vagas no ensino superior de Belém será da responsabilidade do setor privado, acompanhando um fenômeno que já ocorre nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país. Essa tendência deverá ter como limite as condições econômicas da população que, diferentemente da população de outros estados da federação, caracteriza-se por um elevado percentual de empobrecimento.
7. “A Interiorização do ensino Superior e a Privatização do Público”, já transformado em livro, de Luiz Fernandes Dourado, onde ele examina a articulação entre a natureza e o caráter da

expansão do ensino superior em Goiás na década de 1980, pela institucionalização de duas modalidades de expansão que se entrecruzam: a criação de instituições isoladas de ensino superior e a interiorização das atividades de ensino da Universidade Federal de Goiás – através e um parceiro comum, o município.

8. “Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 1980, de Baldino, que trata também das novas configurações reservadas para a universidade brasileira.

São alguns dos trabalhos que muito contribuíram para que se abstraísse de uma visão geral sobre o que está acontecendo com a educação superior em todo o Brasil e pudesse antever como e por que estudar a Universidade Estadual do Piauí também neste contexto maior em que tanto se discute um novo perfil para a educação superior brasileira.

Ainda como CESP, órgão formador de recursos humanos em nível de 3º grau, parte integrante da FADEPI, foi realizado o primeiro vestibular para a educação superior sob a administração pública estadual do Piauí, oferecendo 240 vagas distribuídas para os cursos de licenciaturas em Pedagogia/Magistério; Ciências/Biologia e Matemática; Letras/Português e Inglês e para o Bacharelado em Administração de Empresas. Tanto o curso de Administração como os de licenciatura eram destinados à comunidade em geral, embora os de licenciatura contassem com um número específico de vagas que podiam ser ocupadas por não docentes.

Quando o Executivo Estadual, em 1988, autoriza a criação de condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí, entre outras providências, estava a criação de um Plano de Carreira dos Servidores, enquadrando os professores do antigo CESP E determinando, a partir dali, a obrigatoriedade do concurso público de provas e títulos para o ingresso de docentes na instituição. Também é aprovado o Estatuto da

UESPI. Em 1992 é aprovado o PCS e realizado o primeiro concurso público para professor da UESPI.

Em fevereiro de 1993, através de Decreto, o presidente Itamar Franco autoriza o funcionamento da UESPI, com sede em Teresina – Campus do Pirajá, sendo instalados também os campi de Floriano, Picos, Parnaíba e Corrente. Ainda no segundo semestre desse mesmo ano acontece o segundo concurso público para professores da Universidade Estadual do Piauí. É nesse período, diante das muitas propostas de mudanças que esta IES começa a fase de ajustamento, no sentido de aproximar-se cada vez mais do projeto de expansão que caracteriza as ações das suas direções a um rumo cada vez mais distante do projeto original que a criou como subsidiária de apoio ao sistema educacional do Estado.

Retomando a discussão sobre o reconhecimento do CESP como Universidade, conseqüentemente a criação da Universidade Estadual do Piauí, achamos por bem lembrar dois depoimentos interessantes sobre essa questão: da professora Iveline Prado (2004)⁵⁸ e do professor Almir Bittencourt, que expõem suas opiniões em versões que se contrapõem:

[...] esse processo já vinha sendo discutido há bastante tempo, ou seja, já se vinha trabalhando a criação da UESPI. Quando foi em dezembro de 1989 estava tudo pronto para que o Decreto fosse assinado criando a Universidade Estadual do Piauí, mas veio sair só em 1990. O padre Getúlio ainda estava no cargo de diretor-executivo da FADEPI, quando foi criada a UESPI ele foi ser o reitor e eu a vice-reitora da Universidade Estadual do Piauí. Ele esteve por poucos dias na reitoria: ele assumiu, o CESP passou a se denominar UESPI, logo em seguida saiu e eu, que era vice-reitora, assumi e fiquei todo o ano de 1990, até 15 de março de 1991, quando assume o novo governo e o novo reitor, que foi o prof. Almir Bittencourt (PRADO, 2004).

Quando eu assumi, em 1991, em março, substituindo a professora Iveline, reconhecendo o grande trabalho que ela teve para manter a UESPI funcionando como uma universidade, embora ainda não institucionalizada como tal. Uma universidade, para ela ser aceita como tal tem que ter autorização do Conselho Federal de Educação e a UESPI não tinha, tinha apenas o nome. Não tinha sequer submetido um projeto de universidade ao Conselho Federal de Ensino. O

⁵⁸ Iveline de Melo Prado foi reitora da UESPI no período de 1990 a março de 1991. Entrevista concedida em dezembro de 2004.

Decreto de que eu tenho conhecimento de reconhecimento da UESPI como universidade foi um assinado pelo ministro Murillo Hingel, no governo Itamar Franco, em que ele reconhece o CESP como universidade estadual e aí transforma o Centro em Universidade mas já em 1994. Não houve nenhum decreto antes disso, porque esse assinado pelo ministro Hingel foi conseguido por mim depois de árdua luta junto ao Conselho Federal de Educação [...]. Um detalhe: a universidade que nós concebemos era a universidade voltada para o projeto original da FADEPI, que era de fortalecer a educação no Estado. Um fato interessante e que faço questão de ressaltar, é que quando eu assumi, em 1994, assumi como diretor-executivo da FADEPI e não como reitor da UESPI (BITTENCOURT, 2005).

Para o professor Soares (2004), a Uespi enfrenta problemas desde a sua concepção. Em um momento do seu depoimento, enfatiza que:

Inicialmente a UESPI precisava de autorização do Governo Federal para funcionar e até o ensino superior nós acompanhamos todo o processo, foi feito um belíssimo projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e saiu um Decreto⁵⁹ do presidente da República, na época o presidente José Sarney, autorizando o funcionamento de cursos superiores na UESPI. Depois a legislação do ensino foi modificada e a UESPI, por ser uma universidade, passou a gozar de autonomia e poder criar os cursos, independentemente de autorização do Conselho Nacional de Educação. A partir daí, os cursos deveriam passar por processos próprios do Governo do Estado, pela apreciação do Conselho Estadual de Educação. e esse processo se agrava, no meu entendimento, porque a Uespi, e em geral, as universidades estaduais têm seus cursos reconhecidos pelo próprio Conselho dos Estados. Aí, então, acontecem as pressões políticas. Muito difícil não aprovar os cursos que propõe a UESPI. Primeiro, porque o Estado investiu, o Estado gastou, assumiu o compromisso público perante a comunidade, a sociedade, e ainda existem os interesses políticos. Se um curso X não for reconhecido na cidade Y, um deputado daquela cidade vai fazer um movimento, toda uma mobilização política junto ao governo do Estado para que aquele curso seja aprovado e reconhecido, e vai trabalhar para que isso tenha retorno político para ele (o deputado). Isso é muito claro. Então, essa expansão da UESPI, em um determinado momento ela pode ter sido oportuna, com o discurso da democratização, e pode também ter tido o seu valor. Mas, parece muito aquela idéia: "Prefere-se uma escola ruim para muitos do que uma escola boa para poucos". Agora, por que democracia com péssima qualidade quando poderia ser uma democracia com qualidade, uma democracia com responsabilidade. Eu acho que isso foi tirado dos professores; foi um direito subtraído, e em troca a conformação com um título meio duvidoso. E aí se engana o indivíduo que recebe o diploma, o Estado e o País quando aos seus níveis intelectuais quando na elaboração das suas estatísticas.

⁵⁹ O entrevistado fala do Decreto nº 91.851, de 30 de outubro de 1985, que autoriza o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Ciências, Letras e Administração do Centro de Ensino Superior do Piauí – CESP.

É aquela história: precisa-se formar professores, aí se forma de qualquer jeito, forma-se mão-de-obra, dá-se titulação, dá-se diploma que muitas vezes não vale o que pesa. O que a gente vê, na prática, é isso. claro que algumas pessoas escapam, o sistema permite, se assim não fosse não funcionaria, algumas sobressaem e sobressaem bem, outros, a maioria, nem tanto. A maioria, tendo aquele exercício da paciência de ir lá o tempo requerido, todo mundo passa, alvo aqueles que desistem mesmo. Mas, dos que ficam, quem é reprovado mesmo? Vejam os índices de reprovação. As diplomações estão aí indicando: entram 200 e saem 200.

Um discurso que demonstra a grande diversidade de opiniões e questionamentos sobre a temática expansão da UESPI, o que para nós complementa a idéia do caráter utilitarista que permeou o processo expansionista ora em estudo. Diferente da opinião da maioria dos que se beneficiaram com o sistema, no caso os professores, pelo elemento "necessidade" que caracteriza o imediatismo dessas práticas. A maioria dos professores entrevistados, que buscaram um diploma para resolver um problema de sobrevivência pela permanência na profissão, não demonstrou conhecer o outro lado da situação exposta em outras falas, como esta do professor Soares. A maioria se referiu ao curso como uma oportunidade há muito esperada e que veio resolver um problema e nunca como uma possibilidade de ascensão intelectual pela busca do conhecimento em si.

Continuando o processo de expansão, em dezembro de 1995, é aprovado novo Estatuto da UESPI. Com esse documento a instituição passa por mais ajustes, agora com a denominação de FUESPI. O Estatuto também cria mais três Campi permanentes: Piripiri, Campo Maior e São Raimundo Nonato. A partir desse novo Estatuto, a UESPI começa a ampliação de seu campo de atuação e redirecionamento de sua identidade institucional com a cobrança de taxas e serviços a partir de 1996, já dentro da nova proposta de Educação Superior oferecida pelo Estado no Piauí, em consonância com as normas preconizadas para esse nível de ensino em todo o Brasil.

Nos anos seguintes, várias outras alterações ocorrem no Estatuto desta IES adequando-a à ampliação com novos cursos e estruturando-a nos moldes da Universidade Federal do Piauí e de

outras IES do Brasil, em 04 Centros de Ciências: CCHL (Ciências Humanas e Letras); CCE (Centro de Ciências da Educação); CCBA (Centro de Ciências Biológicas e Agrárias) e CCET (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas) e em 02 Faculdades: FACIME (Ciências Médicas) e FACOE (Odontologia e Enfermagem), esta em Parnaíba.

Em 2000 são criados o Centro de Referência do Meio Ambiente e Recursos Hídricos e a Faculdade de Ciências da Terra, que não saíram do papel. Em 2002 houve o desmembramento do CCHL criando o CCSA (Ciências Sociais Aplicadas). O CCHL passa a oferecer apenas licenciaturas e o CCSA, bacharelados. No período de 1995 a 2000 foram elaborados pelo menos 03 novos estatutos sem a participação da comunidade universitária, caracterizando, segundo Relatório elaborado pela equipe técnica que assumiu a direção da instituição a partir de 2003, a fragilidade normativa que vinha marcando a instituição até então. Segundo Relatório UESPI (2003, op. cit.)

Em 2001, o Regimento Interno que foi elaborado pela administração que saia foi cassado pelo ato da então reitora que alegou irregularidades na publicação do documento no Diário Oficial de 01 de novembro de 2001 e de ausência de ata que comprovasse sua aprovação nos órgãos deliberativos da UESPI: o Conselho Universitário - CONSUN e o Conselho Diretor – DONDIR. Eis, portanto, um dos motivos da fragilidade normativa da UESPI: a universidade tem o Plano de Carreira, de 1992; o Estatuto em vigor, de 2000 e falta-lhe o Regimento Interno, documento que deveria normatizar as atividades-meios da Instituição – as competências dos setores e o funcionamento do cotidiano da Universidade. As normas que regem a UESPI estão dispersas em Resoluções do CONSUN e do CONDIR e, quando necessário, evoca-se sempre Leis Federais como forma de apontar procedimentos de rotina, já que a Constituição e as Leis Estaduais pouco contemplam a atividade universitária.

E foi dentro dessa fragilidade normativa, identificada numa conjuntura de transição de poder em nível do Executivo Estadual, que a UESPI desenvolveu o processo de expansão das suas atividades. De acordo com o Relatório CPLAN/UESPI (2003, op. cit.).

A UESPI expandiu-se também com a simples oferta de cursos para o Estado do Piauí e outras Regiões, exigindo-se dessa IES um novo papel: *a do alto custo*

infra-estrutural para o seu funcionamento, o que significa investimento em espaço físico adequado, laboratórios, bibliotecas, etc.

O que não se verificou ao longo de todo o processo de expansão por que passou a UESPI, visto o grande número de depoimentos de estudantes que comprovam a falta de estrutura dos cursos instalados tanto no interior do Estado do Piauí como em regiões de Estados como Maranhão, Ceará e Bahia. Para Noêmia (35), que foi aluna do curso de Inglês da UESPI, ingressou na Instituição em 1989 e saiu em 1995 (1º ano do reitor Jonathas Nunes),

A UESPI viveu uma expansão de mercado. Aqueles cursos seqüenciais são uma retórica. Não existem de fato. O que eles são mesmo? O fato é que a instituição FADEPI, que o nome mesmo diz, era para apoiar o desenvolvimento da educação no Estado, isso não aconteceu. Houve uma grande influência política em tudo isso. A gente não viu mesmo e de forma prática e duradoura o apoio à educação. Este se perdeu, foi sendo esquecido e vieram outros objetivos, sempre com a argumentação de que a UESPI precisava se modernizar e acompanhar os novos tempos. O que foi feito daqueles valorosos intelectuais que idealizaram uma instituição para salvar a educação e os educadores do Piauí? "Em que parte dessa trajetória "estacionou" o Projeto Original de apoio à educação do Estado do Piauí?"⁶⁰

Para os que a expansão funcionou como uma forma de oportunidade de acesso a um nível superior de ensino, a expansão foi boa para um grande número de pessoas que até então trabalhavam na educação do Estado e viviam sem essa perspectiva. Dentre aqueles que vêem a expansão de forma positiva estão muitas professoras hoje aposentadas, que buscaram os cursos em Regime Especial para garantir aposentadoria na classe "E", como é o caso de Maria de Fátima (58) dos quais 35 de Magistério,

Bom ou ruim, o importante é que eu consegui concluir o meu curso e hoje estou aposentada. Não fosse o reitor que entrou na UESPI e criou os "cursos de férias" hoje muita gente não tinha curso superior, pois não tinha tempo nem "cabeça" para fazer um curso regular. Graças aos cursos de férias muita gente pôde se formar no interior, melhorar a sua atuação nas escolas. Foi muito bom, as professoras do interior hoje têm outra cabeça, aprenderam, mesmo que de forma

⁶⁰ Frase que ilustra o início deste capítulo, pronunciada pela professora Noêmia (35), uma das primeiras alunas do Centro de Ensino Superior – CESP, entidade que deu origem à Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

"relâmpago", como dizem algumas, mas aprenderam métodos e técnicas de ensino e passaram a ver a educação com outros olhos. Essa é a minha opinião.

O depoimento acima retrata um pouco da euforia com o sistema de cursos em Regime Especial, modalidade de ensino que a UESPI passa a oferecer, a partir de 1998, sob duas justificativas:

1. O dispositivo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que dispõe sobre a necessidade de qualificar, com curso superior, os docentes da Educação Básica.
2. O fim dos recursos do BIRD que financiava os cursos de licenciatura curta para professores.

Desta forma, segundo Relatório CPLAN/UESPI (2003, op. cit.), com o Regime Especial a instituição inaugura um dos mais ambiciosos programas de qualificação de professores, em parceria com as Prefeituras do interior e o Governo do Estado do Piauí e de municípios de outros Estados da Federação, via recursos do FUNDEF, criado pela Lei 9424, de 1996. O ex-reitor Jonathas Nunes, em contribuição com este trabalho, confirma que:

O FUNDEF teve um papel muito importante nessa expansão. E isso não ocorreu só no Piauí não, isso aconteceu em outros estados também. Quer dizer, a própria Legislação criada para o Ensino Fundamental, favoreceu muito. [...] Não fosse o recurso do Fundo tudo teria sido muito difícil, pois ele permitiu que se criasse a malha que permitiu a formação. Na verdade, na base de toda a ação da UESPI, de 1995 a 2001, está uma idéia muito simples que extraímos das mensagens de Paulo Freire, Anísio Teixeira, todos esses teóricos. Acreditamos também que "a estrada do futuro ela não é feita com asfalto, ela é feita com educação mesmo, temos certeza, não há exemplos ao contrário.

E assim o programa de formação pelo Regime Especial passou a oferecer cursos de licenciaturas para professores que já exerciam atividade docente na rede pública – estadual ou municipal – em seus municípios ou próximos deles, nos períodos de férias escolares. Para tal,

foram conveniadas com a UESPI 246 Prefeituras Municipais – 220 no Piauí, 18 no Maranhão e 08 na Bahia, além da Secretaria de Educação do Estado. No total a UESPI, até dezembro de 2002, funcionava em 67 municípios, oferecendo 13 cursos de licenciatura. No entanto, o Relatório CPLAN/2003 (op. cit.) esclarece que,

Dos 13 cursos oferecidos 02 não apresentavam projetos pedagógicos de acordo com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o de Licenciatura em Física e Química e o de Licenciatura em Ciências e Informática, criados em 1999. [...] Esse o motivo da revolta de 613 alunos do Curso de Ciências e Informática que, distribuídos em 23 municípios, imaginavam estar concluindo o curso em julho de 2003 e descobriram a inexistência de um Projeto Pedagógico do curso de acordo com as exigências para o reconhecimento e a devida diplomação dos concludentes. Os alunos foram obrigados a fazerem opção entre as licenciaturas Física e Química ou Computação, implicando na obrigatoriedade de cursarem a mais 02 a 04 períodos, atrasando a conclusão da graduação em 1 ou 2 anos (RELATÓRIO CPLAN/UESPI, 2003).

Dentre os equívocos detectados na administração da UESPI apontados por equipe de técnicos da própria entidade e exposto no Relatório citado, elaborado em janeiro de 2003, destacam-se:

1. Contratos de prestação de serviço com Prefeituras (qualificação de professor) sem número e com atraso na publicação em Diário Oficial;
2. Contratos com valor aluno/mês de R\$ 100,00 (cem reais), mas as Prefeituras pagando diferentes valores, chegando inexplicavelmente a um mínimo de R\$ 30,00 (trinta reais). Vale ressaltar que o FUNDEF paga, para o Ensino Fundamental, o valor aluno/ano de R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais por ano), o que equivale a R\$ 55,00 (cinquenta e cinco reais por mês). Já a UESPI chega a oferecer Ensino Superior a R\$ 360,00/ano (trezentos e sessenta reais por ano), considerando R\$ 30,00 (trinta reais) por mês.
3. [...]
4. Contratos que não definem as competências das Prefeituras e nem da UESPI, impossibilitando qualquer cobrança em relação à qualidade dos cursos ofertados, de ambas as partes;
5. Prefeituras que negociaram o não pagamento de algumas parcelas para compra de material permanente que não foram incorporados ao patrimônio da UESPI, mas sim ao patrimônio das Prefeituras;
6. Inexistência de uma planilha de orçamento que justifique o valor cobrado nos convênios, bem como possibilite um planejamento em relação aos gastos do convênio pela UESPI;

7. Contratos com Associações e Instituições privadas que garantiam vagas no Regime Especial, mesmo sabendo-se que nem sempre essas associações e instituições são do setor educacional;

8. Seleção de professores para o Regime Especial acontecia sem edital, a divulgação era apenas interna e de forma precária. A análise de currículo era o critério para as escolhas que, muitas vezes, eram comunicadas informalmente e sem critérios claros de seleção;

9. Todas as Coordenações, na capital e no interior, do Regime Especial, eram exercidas por profissionais recém-graduados, do quadro provisório de docentes e sem experiência em Educação, dificultando assim os encaminhamentos para uma melhor qualidade dos cursos;

10. Falta de Bibliotecas adequadas, sendo compensadas com a confecção dos "kit": uma espécie de apostilha que reproduz textos e que serve de roteiro de estudos, produzido pela UESPI. O manual tem sérios inconvenientes, pois, além da qualidade de seu conteúdo ser muito criticado por professores e alunos, tem custo muito alto para a Instituição [...] (RELATÓRIO CPLAN/UESPI, 2003).⁶¹

Dados que registram a expansão da educação superior pública estadual no Piauí, no período que compreende a década de 1990, foram encontrados principalmente em documentos e relatórios anuais elaborados pelos técnicos da instituição e colocados à disposição desta pesquisadora que deles fez os seguintes registros:

Municípios que até 2000 contavam com campus/núcleos da UESPI e respectivos locais onde funcionavam os cursos oferecidos pela instituição, principalmente os cursos de férias (funcionavam nos meses de janeiro/fevereiro e julho), embora os acordos assinados entre a UESPI e as prefeituras dos municípios envolvidos implicassem em débitos correspondentes a um ano letivo:

Água Branca: Núcleo da UESPI; **Aldeias Altas-MA**: Unidade Escolar Vidigal Rodrigues Filho; Alto do Parnaíba: Unidade Integrada Marli Sarney; Altos: Campus Avançado Roberto Raulino; Amarante: Complexo Polivalente do Ensino Médio; Alegrete do Piauí: Unidade Escolar Antonia de Sousa Alencar; Anísio de Abreu: Unidade Escolar Letícia Macedo; Avelino Lopes: Núcleo da UESPI; Barras: Unidade Escolar Gervásio Costa; **Brejo-MA**: Centro de Educação Monsenhor

⁶¹ Dados fornecidos pela Coordenadoria de Planejamento – CPLAN, Divisão de Planejamento e Estatística da UESPI, extraído de Relatório elaborado pela equipe de técnicos da instituição e de documentos encontrados na UESPI, no CEE e na SEDUC.

Pedro Santos; Bom Jesus: Campus D. José Vasquez Dias; **Buriti Bravo-MA**: Unidade Escolar João Coimbra; **Buritirama-MA**: U.E. Luis Eduardo Magalhães; Castelo do Piauí: U. E. Cônego Cardoso; Campo Maior: Campus da UESPI; Canto do Buriti: U.E. Antonino Freire; **Chapadinha-MA**: Aliança Nacional Evangelista Cristã-ANEC e na U.E.Nossa Senhora Aparecida; **Coelho Neto-MA**: Escola Municipal José Sarney; Colônia do Gurguéia: Escola da Família Agrícola do Gurguéia; Corrente: Campus UESPI; Curimatá: Escola Agrotécnica de Curimatá; **Duque Bacelar-MA**: U.E. Eusamar Machado Vilar; Elesbão Veloso: U.E.Ângelo Moura; Esperantina: U.E. José Nogueira Aguiar; Floriano: Campus Avançado de Floriano; Fronteiras: U.E. Bejamim Batista; **Formosa do Rio Preto-BA**: Colégio Joaquim A. da Silva Filho; **Graça Aranha-MA**; Gilbués: FESAG; Jaicós: U.E. Anísio de Abreu; José de Freitas: Campus UESPI; Luzilândia: Campus UESPI; **Mansidão-BA**: Campus Avançado da UESPI; **Matões-MA**: U.E. Eugênio Barros; Monsenhor Gil: U.E. Noronha Filho; Oeiras: Núcleo da UESPI; Palmeirais: U.E. Josivan Ribeiro Bonfim; Parnaguá: Centro Adm. Maurício Risse; Parnaíba: Campus Avançado; **Parnarama-MA**: Sec. Municipal de Educação; Paulistana: Campus Avançado; **Passagem Franca-MA**: Colégio Afonso Costa; **Pedreiras-MA**: Colégio CAIC Prof^a Socorro Cantanlade; Pedro II: U.E. Marechal Pires Ferreira; Picos: Campus Avançado; Pio IX: U.E. Pe. Ibiapina; Piracuruca: U.E. Presidente Castelo Branco; Piri-piri: Campus Avançado; Redenção do Gurguéia: U.E. José Dário dos Santos; Região Sudeste (Teresina): Campus Região Sudeste- Dirceu I; **Riachão das Neves-BA**: Núcleo da UESPI; Santa Filomena: Colégio Prf^a Delfina Queiroz; **Santa Rita de Cássia-BA**: Educandário Municipal Santaritense; **São Bernardo-MA**: I.E. Cônego Nestor de C. Cunha; **São Domingos do Maranhão-MA**: Escola Teresina Rocha; São Raimundo Nonato: Campus da UESPI; São João do Piauí: U.E. Dirceu Arcoverde; Simões: U.E. Paiva Lima; Simplicio Mendes: Ginásio Isaias Coelho; **Tabocas do Brejo Velho-BA**: C. Estadual 31 de Março; **Timon-MA**: U.E.

Duque de Caxias e U.E. Nazaré Rodrigues; **Tutóia-MA**: C.São Judas Tadeu; Uruçuí: U.E. Manoel Leal; União: Escola Agrotécnica Gervásio Costa; Valença: Campus Avançado.

Número de alunos matriculados em **1990**: 1.123; em **1991**: 1.459, embora a instituição já contasse com 226 cursos, distribuídos nos 25 campi que possuía, de 1991 a 1994, o quadro de oferta se manteve mais ou menos estável. Em **1998**, a UESPI ofereceu 1.436 vagas somente para o Período Regular e 2.674 vagas para o Período Especial.

Em **1995**, a UESPI ofereceu mais 840 (oitocentas e quarenta) vagas e em **2000** foram oferecidas 8.980 (oito mil novecentos e oitenta) vagas, totalizando uma **expansão da instituição de 969% (novecentos e sessenta e nove por cento) entre o período de 1995 a 2000**. Durante este período foram implantados 15 (quinze) novos cursos. A UESPI tem, atualmente (dados de janeiro 2000), 21 mil (vinte e um mil), alunos, englobando os alunos de cursos de graduação plena (regular e período especial), cursos de Complementação de Estudos e de Formação Específica (seqüenciais) e de pós-graduação *latu, sensu e stricto sensu*, oferecidos na capital-Teresina – e no interior do Estado do Piauí, Maranhão e Bahia.

Sobre a influência da Legislação Brasileira no processo de expansão e interiorização da UESPI buscamos a opinião de várias pessoas, dentre elas algumas que estiveram à frente da administração daquela instituição como o professor Jonathas Nunes, que relata:

Sobre essa influência eu digo que favoreceu muito. Veja bem, foi através dos recursos do FUNDEF que os prefeitos do interior puderam estabelecer convênios com a UESPI para qualificação e formação de seus professores. E, para isso, graças a Deus, a nossa equipe teve aquela habilidade no tratamento desses acertos. Pra tudo na vida você precisa de habilidade. E sobre a realização de vestibulares: eram realizados nos próprios municípios, nos núcleos da UESPI. Por exemplo: se tinha vestibular no núcleo de Curimatá, quem ia fazer vestibular lá eram os alunos das cidades que compunham o núcleo de Curimatá, quais sejam, Parnaguá, Júlio Borges, Avelino Lopes, Morro Cabeça no Tempo. Então, o vestibular para esses alunos era lá em Curimatá. Com os convênios com outros também funcionava assim.

Sobre essa questão a opinião do professor Luis Soares mostra que:

A própria legislação educacional brasileira favoreceu em muito esse processo de expansão desenfreado e sem planejamento ocorrido na UESPI nos anos 1990. Inclusive [...] conseguiu inaugurar uma forma inédita de convênios com as Prefeituras do interior, que com a Lei do FUNDEF têm a prerrogativa de utilizarem os recursos do Fundo na qualificação de seus professores, de forma que esses recursos na hora que entravam na conta dos municípios eram repassados imediatamente para a conta da UESPI, como tal, antes mesmo de entrarem no município. E isso gerou alguns problemas que eu acho que uma pesquisa poderia revelar muitos detalhes dessas transações. O fato é que esses recursos que eram da educação acabaram beneficiando pessoas dos municípios que nada tinham a ver com a educação, pessoas que não tinham nenhum vínculo com a educação, mas o prefeito apresentava como se tivesse. O Prefeito comprou vinte vagas, e ali ele colocava quem ele quisesse, seus afilhados, seus beneficiários, independentemente do vínculo com a educação, como tal.

Percebe-se que a singularidade assumida pelo processo de expansão da UESPI nem sempre encontrou acolhida na comunidade educacional no Piauí, vez que não oferecia garantia de qualidade na educação repassada como superior, tampouco a legalização de muitos cursos oferecidos. A legislação brasileira, principalmente no que diz respeito à Lei 9424/96 que criou um Fundo para, prioritariamente, desenvolver o Ensino Fundamental e valorizar o Magistério, segundo os depoimentos levantados, teve bastante influência no processo de expansão da educação superior e favorecimento de muitos que esperavam por uma oportunidade. Uma situação que para muitos teve um resultado positivo, como é o caso da professora Iveline Prado (2004), que declara,

A expansão teve sim o seu ponto positivo, hoje a mente do professor do interior, a cabeça dele, o nível de consciência e de ação é outro, não podemos negar isso, e isso foi levado pela Universidade Estadual. Nós que passamos pela universidade sabemos o amadurecimento que uma universidade nos dá, mesmo acontecendo de forma precária. O fato de ser uma universidade, um nível superior, já levanta a auto-estima, já produz resultados na vida de qualquer pessoa. Portanto, não podemos nos limitar apenas a essa questão de que "não melhorou". [...] Hoje chegamos numa cidadezinha do interior e de certa forma ficamos felizes em ver os professores buscando qualificação ou já fazendo um curso superior, inclusive já reivindicando qualidade nos cursos, bons professores, conteúdos atualizados. O próprio alunado tem essa consciência de que se precisa melhorar. É uma coisa positiva, não podemos ignorar isso.

[...] Acho, inclusive, que já se expandiu bastante, extrapolou até as fronteiras do próprio Estado. Agora é só trabalhar a qualidade. Só aí já tem muito trabalho a ser feito.

Demonstrando o que muitos professores hoje formados em nível superior revelam. Para estes, a UESPI ofereceu a oportunidade que esperavam e com isso estão muito satisfeitos. Um sentimento bastante visível também na fala de dona Ana Amélia (48), funcionária de escola, hoje coordenadora:

Não sei por que falam tão mal do crescimento da UESPI. Tá certo que se poderia ter olhado mais para a qualidade. Mas, "quem não tem cão caça com gato". Foi o que se podia fazer no momento. A gente precisava ter o curso superior para trabalhar, não podia pagar uma faculdade particular. Na UFPI é muito difícil entrar; muita concorrência, sem falar nas greves constantes. Eu acho que se não fosse essa forma de poder estudar nas férias, pra mim mesmo não daria. Acho que foi bom pra todo mundo.

O "foi bom pra todo mundo" esteve presente, de uma forma ou de outra, na fala da maioria dos sujeitos entrevistados (ex-alunos e alunos dos cursos de férias) que, passados alguns anos após conclusão do curso, não escondem, assim como dona Ana (48), a pressa em responder justificando pela necessidade e pela satisfação de ter um curso superior. Esse foi o lado bom identificado também no depoimento da professora Iveline, acima descrito.

Uma realidade favorecida pela nova estrutura organizativa criada na UESPI a partir dos anos 1990. Segundo estudo feito até dezembro de 2002, a UESPI é formada por Campi – unidades universitárias criadas para funcionar permanentemente com cursos regulares e estrutura mínima com salas de aula, bibliotecas e laboratórios, e por Núcleos – unidades universitárias criadas para funcionar temporariamente, em períodos de férias escolares, com cursos de Regime Especial, voltados, em primeira instância, para o corpo docente do Estado, e que depois aglutinou docentes e pessoas da comunidade dos municípios conveniados com a instituição.

Até 2002 a UESPI contava com 18 Campi, dois deles em Teresina, para funcionamento de cursos regulares de graduação – Licenciaturas e Bacharelados – distribuídos em 2 ou 3 turnos, dependendo da demanda da região, além dos cursos seqüenciais e de regime especial. Com 48 Núcleos: 25 no Piauí, 17 no Maranhão e 06 na Bahia, onde deveriam funcionar apenas cursos do Regime Especial. No entanto, foi identificado o funcionamento de cursos regulares em Núcleos, como é o Caso de Água Branca, Amarante, Colônia do Gurguéia, Pedro II, Piracuruca, Uruçuí.

O que a equipe de técnicos responsáveis pela elaboração do Relatório CPLAN-UESPI/2003 questiona hoje é:

Porque, quando e como a Universidade terá condições de oferecer bibliotecas e laboratórios de, por exemplo Biologia no Campus Pirajá e no Campus Região Sudeste, podendo investir apenas em um Campus de Teresina e procurar investir em outras regiões do próprio Estado (RELAORIO UESPI/2003).

Questiona também o processo de expansão quando diz que esta não garantiu a essência da finalidade de uma Universidade: a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão e ressalta:

Sempre com o intuito de mais e mais quantidade, a UESPI passou a oferecer além dos turnos matutino (de 8h às 12h), vespertino (de 14h às 18h) e noturno (de 18h às 22h), os turnos pré-matutino (de 5h às 8h) e pós-noturno (o "noturnão", de 21h às 00h). Passou a funcionar de segunda a sábado, com cursos de graduação e seqüenciais e, sábado e domingo, com cursos de pós-graduação – Especializações.

Dentre as graves conseqüências que expressam a maratona do processo de expansão empreendido pela UESPI, principalmente a partir de meados da década de 1990, quando se verifica uma grande exigência para a diversificação de modalidades de ensino nas IES brasileiras, o Relatório UESPI/2003 aponta:

- a) Baixa qualidade dos cursos avaliados pelo provão, tendo como parâmetro laboratórios, bibliotecas, qualificação dos professores (especialistas, mestres e doutores), salários, contratação temporária de pessoal e espaço físico;

- b) Superlotação das salas decorrente da falta de ampliação da estrutura física e do excesso de transferências facultativas e matrículas de portador de curso superior, admitidas em anos anteriores (de 1995 a 2001 foram feitas 2.176 transferências com sérios indícios de agraciamento por parte da administração);
- c) O sistema acadêmico, ponto de apoio da Instituição que permite a realização de matrícula, emissão de histórico escolar, digitação das notas, e correspondentemente a emissão do diário de classe semestral, não funcionava, os alunos tinham seu nome em listas improvisadas que subsidiavam a elaboração dos diários de classe. Era comum professores emitirem declarações sobre nota dos alunos;
- d) A oferta de vagas sem prévia pesquisa e o necessário planejamento, resultando em pouca procura por determinados cursos em alguns Campi/Núcleos, quantidade de aprovados em número insuficiente para a abertura de turma, obrigando a Universidade a acordar com os alunos mudança de curso ou transferência de Campi/Núcleos.

Outro problema detectado no período em que a UESPI se envolveu com a expansão além fronteiras do Estado, com o estabelecimento de uma mega-estrutura de cursos, só comparável às grandes universidades do País, foi a quantidade de cursos não reconhecidos, portanto, sendo inviável a diplomação dos concludentes. Embora o Conselho Estadual de Educação – CCE - tenha competência para legislar sobre o reconhecimento dos cursos da UESPI, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, Art. 10, inciso IV, a mesma Lei, no seu Art. 46, estabelece que "a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o seu credenciamento, deve acontecer após processo regular de avaliação". E a Portaria n. 1466 de julho de 2001, art. 8º diz que "os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores ofertados na sede da Universidade não se estendem aos cursos fora da Sede que os criou".

Entende-se que, por exemplo, o Curso de Computação oferecido na Sede, Campus Pirajá, sendo reconhecido, não estende esse reconhecimento a outro Campus. Para que este outro seja reconhecido é preciso que apresente os mesmos requisitos exigidos ao primeiro, ou seja, biblioteca, laboratório, docentes qualificados e devidamente regularizados através de concurso público. Daí o grande equívoco que se estabeleceu em torno do número de cursos criados. A situação estabelecida na UESPI dentro do processo vivido de expansão pela instituição, conforme documento relatório CPLAN/UESPI/2003, retrata o seguinte:

- a) Oitenta e um cursos foram criados pela administração da UESPI após a LDB/96, dos quais 04 com alunos já formados, mas sem diploma: Enfermagem, em Floriano (formou a 1ª turma em julho/2002); Enfermagem, em Parnaíba (formou a 1ª turma em julho/2002); Ciências da Computação, em Parnaíba (formou a 1ª turma em dezembro d/2000); Curso superior de Formação de Oficiais – PM (formou a 1ª turma em dezembro/2002);
- b) Curso de Psicologia de Teresina, com Dossiê de reconhecimento encaminhado ao CEE em 2000, mas parado por falta de definição na UESPI de um setor competente para acompanhar o processo de reconhecimento do curso.
- c) Dossiês encaminhados ao CEE apenas em 23/12/2002, dos cursos de Licenciatura Plena em Química, em Física e em Espanhol, de Teresina, quando esses cursos foram autorizados desde 1998;
- d) Curso de Ciência da Computação com alunos já formados, necessitando de reconhecimento, com Dossiê encaminhado ao CEE, mas sem acompanhamento do processo pela instituição que o criou;
- e) Sete cursos que terão turmas formadas ao final de 2003 sem reconhecimento e sem encaminhamento para o CEE;
- f) Vinte e cinco cursos na situação de formandos até o final de 2004, mas sem reconhecimento;
- g) Para reconhecer cada curso a UESPI paga de pró-labore para a comissão que emite parecer sobre o curso, o valor correspondente a 4.477,61 (quatro mil, quatrocentos e setenta e sete e sessenta e uma) UFIRs, equivalente hoje (março/2003) a R\$ 6.000,00 (seis mil reais), mais as despesas de hospedagem, alimentação e passagens. Custos não previstos na dotação orçamentária para 2003 da UESPI.
- h) Os cursos de Enfermagem de Floriano e de Parnaíba continuavam necessitando de recursos materiais como laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico.

O documento mostra uma realidade pouco conhecida e não compatível com a propaganda de modernização que se presenciou instalada em torno da Instituição de Educação

Superior UESPI, a partir da implantação da política de expansão que a caracterizou desde as mudanças ocorridas nesse nível de ensino, principalmente com a LDB 9394/96. O compromisso com a democratização da educação superior pública, de todos os cursos, sem o viés da dicotomia: licenciaturas para uns, cursos de maior status e inserção no mercado de trabalho para outros, continua fazendo parte da concepção de uma verdadeira "democracia" do sistema corroborada por muitos educadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, quando disciplinou a abrangência dos cursos e programas da educação superior, trouxe inovações quanto às modalidades a serem oferecidas. Aos cursos e programas abrangidos pela legislação anterior, os de graduação, de pós-graduação (sentido lato e estrito) e de extensão, acrescentou a figura dos *cursos seqüenciais por campo de saber*. Colocando quatro modalidades de cursos superiores previstas na Lei que, no Art. 44 diz o seguinte:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I- cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II- de graduação abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Segundo Parecer n. 670/97, da Câmara de Educação Superior, segmento do Conselho Nacional e Educação, em Relatório sobre os cursos seqüenciais "a redação dada ao Art. 44 do novo Diploma Legal deve ser interpretada à luz do diapasão que prevalece na maioria dos seus dispositivos" (1997). Dizem os relatores,

Ao leitor atento não escapará a preocupação do legislador com a flexibilização de que devem gozar os sistemas de ensino e as instituições, em suas formas de organização e modos de atuar. O princípio da flexibilidade reflete-se tanto na letra como no espírito da Lei. Pode ser notado em várias de suas determinações, que frequentemente admitem mais de uma forma para seu cumprimento, assim como no caráter aberto, intencionalmente inacabado que transparece em diversos de seus dispositivos. O mesmo espírito deverá prevalecer na letra da regulamentação que se faça de seus mandamentos.

A nova figura dos cursos seqüenciais é elemento típico desse espírito. A ausência de delineamento específico para a nova figura convida a inovações que atendam às demandas do ensino pós-médio e superior oriundas dos mais diferenciados setores sociais, abrindo avenidas para a indispensável diversificação de nosso ensino superior, permitindo que a expansão das vagas alcance, em médio prazo, índices de matrículas comparáveis aos de outros países da América Latina com desenvolvimento sócio-econômico similar ao brasileiro.

A nova figura caracteriza-se inicialmente por ser uma modalidade à parte dos demais cursos de ensino superior, tal como até hoje entendidos. Enquanto modalidade específica, distingue-se dos cursos de graduação e com estes não se confundem. Os cursos seqüenciais *não são de graduação* (BRASIL, PARECER CES n. 670/97).

Flexibilizar, diversificar, ampliar e em pouco tempo oferecer diploma de nível superior ao maior número de pessoas possível foram os termos-chave que balizaram a expansão da UESPI, principalmente a partir a década de 1990, acelerando-se entre os anos 1995 a 2002, quando atinge inclusive outros estados da Federação. Segundo Relatório (1999) de identificação da instituição e evolução da sua expansão

A Universidade Estadual do Piauí – UESPI é uma Instituição Pública de Ensino Superior, que funciona no sistema multicampi e tem como Mantenedora a Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI.

Em 1988, o Poder Executivo do Estado do Piauí autorizou o funcionamento da UESPI no sistema multicampi – Lei Estadual nº 4.230, de 01 de agosto de 1988. Até esta data os cursos superiores existentes eram oferecidos através do Centro de Ensino Superior do Piauí – CESP, mantido pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP.

A Universidade Estadual do Piauí – UESPI foi institucionalizada no âmbito federal através do Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993.

Em 08 de janeiro de 1998, após parecer favorável do Conselho Estadual de Educação e através do Decreto Estadual nº 9.844, o credenciamento da UESPI foi efetivado.

Com a sua instalação, o Piauí passou a contar com uma Instituição de Ensino Superior voltada para a formulação de políticas de desenvolvimento visando atender as necessidades locais e regionais.

No que trata da oferta de vagas, verificou-se, pelos manuais do candidato, a seguinte evolução, por vestibular realizado:

1. Edital nº 02/86, vestibular 1987: 240 vagas para as áreas de Ciências da Educação; Ciências Humanas e Letras e Ciências da Natureza. Realizado pelo CESP – Centro de Ensino Superior do Piauí.

NORMAS ESPECÍFICAS:

2.1 50% (cinquenta por cento) das vagas para os cursos de Licenciatura serão oferecidas a candidatos da Rede Pública Estadual de Ensino, do interior do Estado.

2.2 As vagas destinadas aos servidores da Rede Pública Estadual de Ensino, do interior do Estado, poderão, em última análise, ser ocupadas por outros candidatos sem ligações com a Rede Pública de Ensino, desde que atendidos todos os casos relativos ao primeiro.

2.3 No ato da inscrição os candidatos deverão apresentar declaração de vinculação com a Rede Pública Estadual de Ensino do interior do Estado, fornecida pelo Departamento de Administração de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação.

2. Edital nº 01/87, vestibular/88 – CESP-FADEP, tendo como diretor-executivo o Pe. Getúlio de Alencar. Neste vestibular foi oferecido o mesmo número de vagas, contemplando as mesmas áreas do vestibular anterior, contendo as normas específicas acima citadas.

3. Edital nº 01/88, para o vestibular de 1989⁶². Com o número de vagas, já aumentado para 480, incluindo a área "Ciências da Computação e a área de Ciências da Saúde, com o curso de Licenciatura Plena em Educação Física". Mantém-se as três normas específicas dos editais anteriores.

⁶² Tendo Pe. Getúlio como diretor-executivo, embora já conste no manual a UESPI como realizadora do evento.

4. Edital nº 01/89, para o vestibular de 1999/UESPI – Universidade Estadual do Piauí: mesmo número de vagas, mesmas áreas e normas específicas⁶³.

5. Edital nº 02/91, para o Vestibular de 1992. O Vestibular volta a ser realizado pelo CESP- Centro de Ensino Superior do Piauí e não mais UESPI, como no Edital anterior. O Prof. Almir Bittencourt da Silva assina o edital como presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CSEPE, que, através da Resolução nº 015/91, aprova o referido vestibular para 1992, no qual é oferecido o mesmo número de vagas, nas mesmas áreas do vestibular anterior. Nas normas específicas há uma modificação: o item 2.1 diz que "70% (setenta por cento) das vagas para os cursos de licenciatura serão oferecidas a candidatos da Rede Estadual de Ensino, do interior do Estado".

6. Edital nº 02/92, para o vestibular de 1993, torna público o oferecimento do mesmo número de vagas, nas áreas já definidas no vestibular anterior. O manual do candidato é assinado pelo Prof. Almir Bittencourt da Silva, como diretor-executivo da FADEP/CESP, mantendo-se as normas específicas do edital anterior. Neste ano é publicado também o "Manual do Aluno", trazendo informações sobre a instituição.

7. Edital nº 01/93, para o Vestibular UESPI/ 1993.2. A capa do Manual do Candidato deste concurso já traz a palavra "interiorização". Neste concurso são oferecidas 60 (sessenta) vagas para o Campus de Corrente, nos cursos de Engenharia Agrônômica e Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e 504 (quinhentos e quatro) vagas, para os cursos de Licenciatura de 1º Grau, nas áreas de Ciências e Letras, em

⁶³ Neste Pe. Getúlio assina Nota Introdutória já como reitor da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Regime Especial e parcelado e fora da sede, em seis municípios-pólo, destinadas a candidatos servidores públicos das redes estadual e municipais de ensino.

8. Edital nº 02/93, para o Vestibular UESPI/ 1993.3. Em 03 de setembro de 1993, o presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, prof. Almir Bittencourt, através da Resolução nº 21/93, aprova Edital nº 02/93, referente ao concurso Vestibular 93.3, da UESPI, tendo como realizadora do concurso a COPERVE – Comissão Permanente de Vestibular, para oferecimento de 120 (cento e vinte) vagas para os Campi de Floriano, Parnaíba e Picos, para os cursos de Bacharelado em Administração, Tecnólogo em Processamento de Dados e Bacharelado em Ciências Contábeis e 740 (setecentas e quarenta) vagas, para os cursos de Licenciatura de 1º Grau, nas áreas de Ciências e Letras, em Regime Especial, parcelado e fora da sede, em dez municípios pólo, destinadas a candidatos servidores públicos das redes estadual e municipais de ensino (grifo nosso). Como norma específica: 40% (quarenta por cento) das vagas oferecidas para os cursos de Bacharelado em Administração, Tecnólogo em Processamento de Dados e Bacharelado em Ciências Contábeis serão destinadas a candidatos servidores públicos estaduais, inscritos no Concurso Vestibular/93.3 da UESPI. Na época estava no governo o Sr. Antonio de Almendra Freitas Neto, tendo como secretário de Educação o Sr. Átila Freitas Lira.

9. Edital nº 03/93, para o Vestibular UESPI/ 1994. Ainda sob a direção do Prof. Bittencourt é realizado o Vestibular/1994, realizado pela COPERVE, para oferecimento de 720 (setecentos e vinte) vagas para os Campus de Teresina e Corrente, incluindo para Teresina os cursos Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Geografia e para Corrente, Lic. Plena em Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau - e Engenharia Agrônômica.

10. Edital nº 01/95, para Vestibular UESPI/ 1995. Número de vagas oferecidas: 840 (oitocentos e quarenta), para os campi de Teresina, Corrente, Floriano, Parnaíba e Picos. Primeiro concurso na gestão/Professor Jonathas Nunes. Aos cursos já oferecidos acrescenta-se Bacharelado em Ciências Contábeis (40 vagas para Picos).

11. Edital nº 02/95, para o Vestibular UESPI/ 1996. Vagas oferecidas pela instituição: 920 (novecentos e vinte) distribuídas para os Campi de Teresina, Corrente, Floriano, Parnaíba e Picos. Neste concurso diminui-se o número de vagas para as licenciaturas, aumentam-se as de bacharelado e acrescenta-se bacharelado em Direito para Parnaíba e Teresina. Concurso realizado ainda pela COPERVE.

12. Edital nº 02/96, para o Vestibular UESPI/ 1997. A Universidade torna público o oferecimento de 1.120 (hum mil cento e vinte) vagas para os Campi de Teresina, Campo Maior, Corrente, Floriano, Parnaíba, Picos, Piripiri e São Raimundo Nonato. Continua a tendência do concurso anterior, ou seja, diminui-se as vagas para as licenciaturas, aumentam-se as de bacharelado, acrescentando-se bacharelado em Direito e em Ciências Contábeis para Picos; Biologia em Corrente. Cria-se o NUCEPE – Núcleo de Concurso e Promoção de Eventos, que a partir daí passa a realizar todos os concursos da UESPI.

13. Edital nº 01/97, para o Vestibular UESPI/ 1998. Primeiro concurso a incluir o recém-criado Regime Especial, cujo número de vagas é negociado dependendo de contrato feito com as prefeituras dos respectivos municípios. Neste vestibular são oferecidas 1.436 (hum mil quatrocentas e trinta e seis) vagas, em período regular, para os Campi de Teresina, Campo Maior,

Corrente, Floriano, Parnaíba, Picos, Piripiri e São Raimundo Nonato e 2.674 para o Regime Especial.

Neste concurso são incluídos os cursos de Bacharelado em Segurança Pública; Psicologia (Lic. Bach. e Lic.); Ciência da Computação (Bach. e Lic.); Curso Superior em Formação de Oficiais – PM, para Teresina, e o curso de Enfermagem em Floriano e Parnaíba.

As 2.674 (duas mil seiscentas e setenta e quatro) vagas para o Regime Especial, como parte da nova estruturação de campi e núcleos da UESPI, são destinadas aos Campi móveis e fixos de Água Branca, Anísio de Abreu, Barras, Bom Jesus, Campo Maior, Canto do Buriti, Corrente, Curimatá, Elesbão Veloso, Floriano, Fronteiras, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Picos, Piripiri, São Raimundo Nonato, São João do Piauí, Uruçuí e Valença do Piauí.

14. Edital nº 02/98, para o Vestibular UESPI/1999, através do NUCEPE, torna público o oferecimento de 2.030 (duas mil e trinta) vagas, em período regular, para os Campi citados no último Edital, e 3.772 (três mil setecentos e setenta e duas) vagas para cursos em Regime Especial, para os Campi móveis e fixos dos municípios citados no último edital, incluindo Esperantina, Simões e Simplício Mendes. Neste ano são criados, para Teresina, os cursos de Fisioterapia e Medicina. Parnaíba ganha o Curso Superior em Formação de Oficiais – PM. Outra inovação deste período é a criação dos turnos pré-matutinos para os cursos de Direito, Administração e Ciências da Computação (100 vagas só para o curso de Direito pré-matutino).

15. Edital nº 01/99, para o Vestibular UESPI/ 2000. Neste Edital o NUCEPE apresenta as condições de habilitação para 2.430 (duas mil quatrocentos e trinta) vagas para o regime regular de cursos nos Campi de Teresina, Campo Maior, Corrente, Floriano, Parnaíba, Picos, Piripiri e São Raimundo Nonato, enquanto oferece 3.600 (três mil e seiscentas) vagas, para cursos em

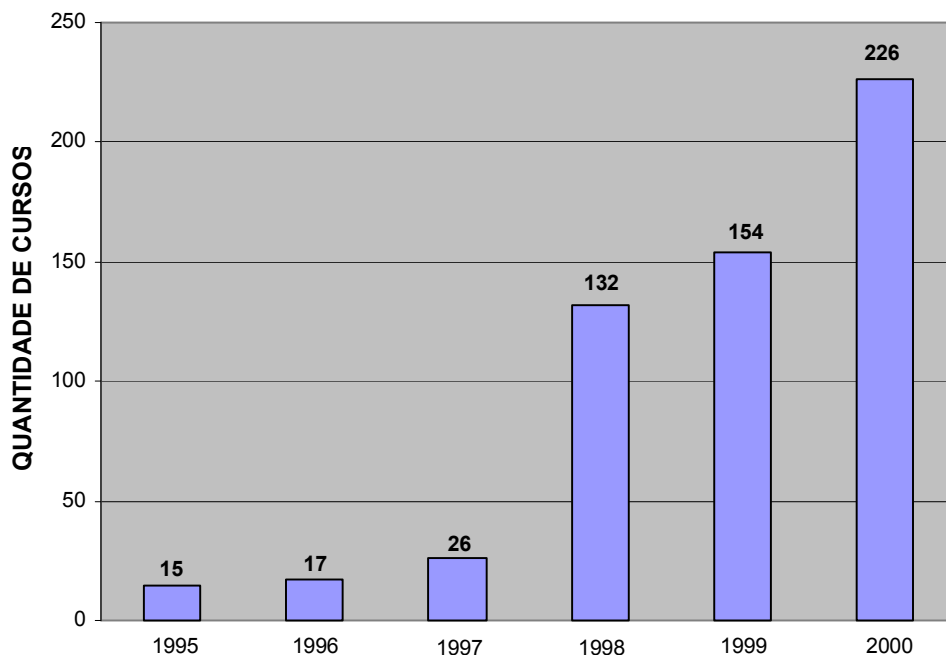
Período Especial nos Campi de Água Branca, Anísio de Abreu, Barras, Bom Jesus, Campo Maior, Canto do Buriti, Corrente, Curimatá, Elesbão Veloso, Esperantina, Floriano, Fronteiras, Luzilândia, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Simões, Simplício Mendes, Uruçuí e Valença do Piauí.

Neste ano (2000), implanta-se no sistema os Cursos Seqüenciais de Formação Específica, para os quais são oferecidas 2.600 (duas mil e seiscentas) vagas, nos Campi de Teresina, Barras, Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Curimatá, Esperantina, Floriano, Fronteiras, Luzilândia, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Picos, Piripiri e São Raimundo Nonato. Para este ano são oferecidas ainda 350 (trezentas e cinquenta) vagas do Curso de Formação de Professor (Esquema I)⁶⁴. Os Cursos Seqüenciais acontecem em várias áreas, principalmente na de Direito. Dentre os mais oferecidos, destacam-se: Formação específica em Direito Penal, Direito do Trabalho e Seguridade Social, Marketing Empresarial, Saúde Pública, dentre outros.

A expansão da UESPI, segundo Relatório UESPI/1999, sobre o crescimento do Ensino de Graduação, entre os anos 1995/2000, este foi o espaço de tempo de maior expansão e ampliação da abrangência da instituição no Piauí e para outros Estados, considerando-se o número de cursos criados e municípios atingidos. Neste período, a UESPI inicia o grande processo de ampliação do programa de interiorização que já havia se iniciado na gestão do então reitor Almir Bittencourt (1991/1994), oferecendo 226 (duzentos e vinte e seis) cursos distribuídos nos 25 (vinte e cinco) campi que integravam a instituição.

⁶⁴ Curso anual de Formação de Professor destinado a Bacharel ou Tecnólogo. Nos Campi de Floriano, Parnaíba e Picos funcionavam em Período Especial.

EXPANSÃO DA UESPI



Diante do exposto, complementado com o resultado do gráfico em exposição, que assinala o momento de maior expansão da instituição ora em estudo (1998), quando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – o FUNDEF começa a ser implantado de forma efetiva na educação nacional, consideramos de singular importância o resgate de algumas metas determinadas para a educação. Dividiremos essas metas em seis grandes momentos que marcaram a história da educação no país enquanto receptor das políticas para o setor educacional durante o período em análise.

Em síntese, esses grandes momentos tiveram na sua gênese as determinações emanadas do primeiro desses momentos, que, na seqüência, foi o chamado Consenso de Washington, surgido na década de 1980, momento em que os neoliberais diagnosticam uma crise na estrutura econômica dos países do terceiro mundo, segundo eles, resultado da "incapacidade estrutural do

Estado para administrar as políticas sociais" (GENTILLI 1998, p.17). E a educação é vista nesse contexto com uma peculiaridade própria: "a crise de produtividade da escola sintetiza a crise do centralismo e da burocratização próprias do Estado interventor" (GENTILLI, 1998, p. 17), o Estado de bem-estar social, que tão logo teria as suas funções reprojctadas, conforme as novas regras daqueles que identificavam a crise.

Embora a expressão "Consenso de Washington" tenha sido usada quase que exclusivamente para designar um conjunto de reformas político-econômicas direcionadas para os países signatários, segundo Gentilli (1998, p.13-15), no sentido de "garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida [...], é possível defender a tese de que existe também um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais". As reformas educacionais dos anos 1990 acontecem no Brasil, como de resto na maioria dos países da América Latina, dentro de uma lógica que tem como pontos chave:

A disciplina fiscal; a redefinição das prioridades do gasto público; a reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatizações de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção de direitos autorais (PORTELLA FILHO apud GENTILLI, 1998, p. 14).

No âmbito da educação, as políticas ditadas pelo Consenso fundamentam-se numa forte descentralização de funções e responsabilidades do Estado, transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a provincial e, dessa forma, para a esfera municipal; propõe-se repassar os fundos públicos para os níveis cada vez mais micro, evitando, assim, a interferência "perniciosa" do centralismo estatal; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com as organizações associativas dos trabalhadores da educação, enquanto flexibilizam-se as formas de contratação e redistribuições salariais das categorias docentes.

Como estratégia centralizadora preconizam-se os programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, altamente centralizados em seu planejamento e implementação; o planejamento hipercentralizado de reformas a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; implementação de programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILLI, 1998, p. 24-25). Programa que, via de regra, se viu ser implantado no Brasil, pela via da nova Legislação brasileira para o setor.

A educação, nessa nova conjuntura, torna-se prioritária para a reforma social impulsionada pelo neoliberalismo, uma forte via de canalização das mudanças propostas pelos neoliberais para o Estado dos países signatários, para que estes, superando a crise, pudessem pagar as suas dívidas. Como diz Gentilli (1998, p.18), "Na perspectiva neoliberal, a natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem a uma inevitável ineficácia competitiva da escola", precisando com isto de novas regras que conduzam, tanto um como outro, a um patamar mínimo de ingerência nos serviços ditos sociais.

De acordo com Peroni (2003), nos anos 1980, o eixo principal das políticas educacionais brasileiras era a democratização da escola (universalização do acesso e gestão democrática). Nos anos 1990, as políticas são concentradas na produtividade, eficiência e eficácia, controle de qualidade, descentralização e terceirização dos serviços. Isto de acordo com as recomendações da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina, que orienta os governos desses países a adequar seus sistemas educativos às demandas requeridas pelo sistema produtivo no contexto da reestruturação das forças de trabalho.

A partir do diagnóstico dos neoliberais para a educação, acontecem vários momentos tendo em pauta a educação dos países do terceiro mundo, um deles aquele que definimos como o segundo grande momento da educação, que foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos,

realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, eivada das premissas básicas dos diagnósticos do Consenso de Washington. Referência importante na redefinição das políticas educacionais dos anos 1990, nos países signatários, dentre eles o Brasil, a Conferência de Jomtien foi um evento financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial que, entre outras coisas, assume o compromisso com a educação básica. As massas precisavam de contenção de ânimos, pois a preocupação com a ruptura da ordem também estava em pauta, embora de forma não explícita.

A partir desta Conferência, o "E9"⁶⁵, (Encontro dos 9) desenvolve ações de afirmação dos princípios, das estratégias e metas acordadas na Declaração de Jomtien. Na sequência do debate, aqui no Brasil, em 1993, é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, (terceiro momento importante da educação) que, segundo Shiroma (2000) "significa o compromisso do Brasil perante os organismos multilaterais e com o projeto prescrito por eles".

Definimos como o quarto significativo momento da educação a discussão para aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o País, que se inicia ainda em 1987, durante a Constituinte, quando várias forças se revelam dentro e fora das disputas políticas. Segundo Shiroma (2000), o projeto original aprovado na Câmara, após amplos debates em audiências públicas, contemplou as reivindicações dos educadores e foram incorporadas ao texto constitucional. No entanto, a eleição de um novo governo, resultado de uma aliança de centro-direita (1995), representou uma nova composição de forças políticas, inclusive no Congresso Nacional. O Executivo rompe com o debate público iniciado na Câmara e aprova, em dezembro de 1996, a nova Lei da educação nacional, sob o número 9394.

Assim, a nova LDB, principal política educacional do novo governo de Fernando Henrique Cardoso, assim como o ajuste dessa política ocorrida com a Emenda Constitucional nº

⁶⁵ Grupo de países com maior taxa de analfabetismo, incluindo o Brasil, que se comprometem a adotar os receituários saídos daquela Conferência.

14, que resulta na Lei 9424, também de dezembro de 1996, que acontecem para atender a uma conjuntura específica, constituindo os pilares fundamentais das reformas educacionais dos anos 1990, obedecendo à estratégia de adequar a educação nacional à economia globalizada, sob a liderança dos organismos multilaterais e da política neoliberal em expansão.

Nos deteremos aqui no quinto momento dessa seqüência de fatos, como muito importante para a política educacional brasileira, que foi o advento do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Criado pela EC N° 14 e regulamentado pela Lei 9424, o FUNDEF tem natureza contábil e entrou em vigor de forma compulsória, a partir de janeiro de 1998, com duração prevista até 31 de dezembro de 2006. Trata-se de uma política inspirada no Banco Mundial e emerge no contexto de ajuste do Estado à economia globalizada e à transferência da lógica do mercado para as relações educacionais, como uma estratégia neoliberal de saída da crise vivida pela educação no Brasil e na América Latina.

Embalado pela promessa de desenvolver o Ensino Fundamental, área considerada micro dentro do sistema, o FUNDEF não acrescenta recursos novos, mas apenas redistribui uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE (Manutenção e Desenvolvimento da Educação) entre Estados e Municípios, ao tempo em que disponibiliza um valor mínimo por matrícula no ensino Fundamental de cada rede municipal e estadual, de maneira a assegurar o que se considera suficiente para o padrão mínimo de qualidade, embora esse padrão mínimo continue sem definição.

Discutindo a interferência dos organismos multilaterais na política educacional dos países signatários, Cruz destaca que

O Banco Mundial delineia uma proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho; daí a ênfase no Ensino Fundamental como fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade e vida e para a redução da pobreza. Entretanto, o Banco Mundial aponta que a demanda de educação no contexto de economia globalizada deve ser

a formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender para que este possa se adequar com facilidade às aceleradas transformações do mundo do trabalho (CRUZ, 2005, p. 45).

Um condicionamento para a política educacional brasileira, na medida em que propõe diretrizes para um determinado nível de ensino, desde que capacite indivíduos às aceleradas transformações no mundo do trabalho. Discutindo essa questão pela via do Consenso de Washington, Gentili (1998, p. 29) diz que este, ao sintetizar a hegemonia neoliberal no contexto de um capitalismo globalizado, não propõe uma construção ou uma política de consentimento, mas uma poderosa estratégia de coerção, visto a centralidade e o destaque que os organismos financeiros internacionais foram obtendo no cenário mundial, principalmente durante a década de 1990.

No caso do FUNDEF, política voltada para a esfera micro do sistema e valorização dos profissionais docentes, tratou-se de uma proposição oportunamente muito bem utilizada quando se trata da instalação de um programa de formação aligeirada de professores em nível superior. No Piauí, este é utilizado na qualificação de professores, em parceria entre a Universidade Estadual do Piauí – UESPI e prefeituras do interior do Piauí, Maranhão e Bahia, via convênios de natureza econômica, de transferência de recursos do Fundo para esta IES. A qualidade, esta deveria ser "uma preocupação posterior", segundo declaração dos próprios gestores dessas políticas no Estado.

Foi a partir de 1998, quando o FUNDEF começa a acontecer de fato, que a expansão da educação superior pública estadual no Piauí ganha contornos nunca antes verificados, como mostra o gráfico, o que nos leva a entender essa expansão não como uma democratização do acesso, mas como resultado das condições favoráveis da legislação educacional brasileira construída em perfeita consonância com os receituários neoliberais, uma política voltada para

"resultados imediatos". A própria Lei maior da educação no Brasil viabiliza essa política quando determina prazo para a qualificação de seus docentes, provocando uma corrida sem precedentes aos cursos oferecidos a curto prazo e a utilização dos recursos do Fundo para esse fim, oportunamente utilizados, no caso do Piauí, principalmente a partir de 1998.

O que nos leva a perceber a relação intrínseca entre todo, representado pelas políticas preconizadas em nível internacional e implantadas pelos governos dos países signatários, dentre eles o Brasil, e a parte, consubstanciada na expansão das IES estaduais, via recursos do FUNDEF, elemento desse contexto de arranjos de adequação do Estado às suas novas funções dentro da hegemonia do capital globalizado. No Piauí, ele passa a ser o elemento-chave da expansão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, da forma como foi concretizada.

Como sexto e último momento, para completar a descrição do que consideramos momentos importantes para a educação nacional, está o Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado pela Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que em primeira instância identifica graves problemas no Ensino Superior do Brasil, precisando com isso de uma reformulação que leve em conta questões como "aumento das exigências do mercado de trabalho". Segundo o texto legal do PNE apresentado por Vital Didonet (2000, p. 93), "O sistema de Educação Superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções".

Deve-se, também, segundo o Plano, promover uma renovação do ensino universitário brasileiro, para que haja uma reformulação no rígido sistema atual de controles burocráticos. Promover a efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias. Promover e diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos seqüenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.

Diretrizes que dão mais suporte às políticas de expansão verificadas principalmente nas IES estaduais de todo o país. No Piauí, a expansão da UESPI tem sido alvo de merecidas reflexões, por parte da sociedade, notadamente daqueles que vivenciam a educação pública no Estado, dada a rapidez como foi conduzida e da pouca infra-estrutura encontrada para a sua efetivação nos moldes em que foi empreendida.

Sobre essa expansão, na medida em que foi implantada no Piauí, ouvimos, do professor Luis Soares (2004), a seguinte declaração:

A UESPI tem feito ao longo dos últimos anos uma grande confusão com o que ela chama de "democratização" do ensino superior, via expansão, sob uma bandeira eminentemente de visibilidade política. Diz que tem 128 cursos, por exemplo, quando, na verdade, não passam de 20 cursos que se repetem. Por exemplo, o curso de Letras é só um curso, ele pode estar aqui, em Floriano, pode estar em Picos, mas ele continua sendo o curso de Letras, não são três cursos diferentes. A não ser que tivesse o curso de Letras-Português, Letras-língua estrangeira Inglês, Letras-língua estrangeira Espanhol etc. mas uma vez que é língua portuguesa em vários lugares, se ela se repetir 50 vezes é o curso de Letras em 50 localidades diferentes, como tal[...]

A UESPI, no seu afã de crescimento, chegou inclusive a ultrapassar barreiras, limites do próprio Estado do Piauí. Ela chegou à Bahia, chegou ao Maranhão, chegou, não sei se chegou, mas tinha pretensão de chegar ao Tocantins. De repente, se transformou na instituição expansionista do Norte/Nordeste. Quer dizer, ela tomou um rumo sem medir as conseqüências para a qualidade, numa perspectiva muito do ensino, mas do ensino reprodutivista, sem perspectiva da construção de conhecimento. Se a pesquisa de um modo geral nas universidades encontra muitas dificuldades, na Uespi, eu creio, ela nunca foi levada a sério. A pesquisa na Uespi até hoje sobrevive da boa vontade de meia dúzia de professores que assim entendem a sua importância e querem fazer pesquisa, mas a sua prática de formação de professores continua não embasada em estudos científicos e nem nas necessidades do Estado.

Apesar de todo esse crescimento, a UESPI (Campus Teresina, onde se localiza a administração central da instituição) funciona nas mesmas instalações de anos anteriores, as salas de aula não sofreram qualquer melhoramento. Nos campus instalados no interior do Estado a realidade ainda é mais gritante, muitos funcionam em escolas cedidas pelos municípios. Há inúmeros registros de reclamação por parte dos estudantes pela falta de condições físicas,

instrumentais, laboratórios, material didático, ou de material compatível com as disciplinas cursadas.

Sobre essa realidade, o professor Soares (2004) enfatiza:

Eu acho que o que contribuiu para que houvesse esse desvio na Uespi é que ela passou a ser não um centro voltado para dar respostas à educação do Estado, mas cada um que chegava na direção daquela instituição sempre teve um padrinho político que dela se apropriou para pôr em prática um projeto político particular, e ela serviu muito mais para a realização de políticas pessoais. Antes de um projeto voltado para o desenvolvimento real da educação no Estado, faziam da UESPI um projeto político para atender interesses das pessoas que por lá passavam, com raríssimas exceções [...].

Então, tudo isso favoreceu muitíssimo a política equivocada que perdurou por muito tempo na UESPI. A gente sabia que por trás do gabinete do reitor ou reitora tinha sempre um gabinete de um deputado que, embora não fizesse parte da administração da instituição, era onde despachava quando se encontrava na cidade. Era na UESPI que ele despachava diariamente.

Trata-se de declarações que colocam mais indagações a respeito da tão polêmica expansão da instituição UESPI, enquanto política para favorecer a educação pública do Estado, quando se percebe, na fala dos entrevistados, uma real preocupação com a identificação da permanência de muitos problemas no sistema, antes vistos como possíveis de serem resolvidos, mesmo que a longo prazo. Como fica claro em mais um momento do depoimento do professor Soares (2004) que diz:

Nós temos já em torno de 20 anos. É, vamos fazer 20 anos de UESPI; a aula inaugural foi em 1986, e nós continuamos com muitos problemas, com muitos professores sem a qualificação requerida para o exercício do Magistério. Embora a Uespi esteja presente na maioria dos municípios, eu não sei bem precisar, mas ela é hoje uma prestadora de serviços que busca a contribuição do próprio aluno e aí ela se assemelha a uma instituição privada, ela perde o seu caráter público, de instituição pública, porque ela passa a favorecer a quem pode pagar uma determinada taxa. Às vezes, falam em "taxa simbólica", mas uma taxa de 400 reais, ou 400 dólares, ou 800 dólares, na minha concepção não tem nada de simbólica. Isso num processo mais recente, como tal.

Vimos ainda que, durante o período em estudo, a UESPI promoveu três concursos públicos para o ingresso de professores no seu quadro efetivo: em 1992, em 1993 e o último em 2002/2003. Desta forma, segundo Relatório UESPI/CPLAN (2003),

A UESPI conta atualmente (março 2003) com um quadro que totaliza 1.136 professores, sendo que apenas 221 efetivos e 910 provisórios⁶⁶. Do total de professores, 926 são graduados ou especialistas e apenas 210 são Mestres ou Doutores⁶⁷. A maior parte do corpo docente é do quadro provisório que vem se multiplicando dada a força da expansão da UESPI. De trabalho precário, basicamente se revezam em processos seletivos temporários, sem qualquer regulamentação que estabeleça a temporalidade e condições de recontração. Há casos de professores que estão pelo menos com 10 (dez) anos nesse processo de contratação/recontração provisória.

No que se refere ao quadro técnico (servidores), os dados levantados mostram a inexistência de um Plano de Cargos e Carreira que possa proporcionar vantagens, principalmente aos servidores mais antigos, e prever a realização de concurso. Até 2002, o quadro técnico-administrativo da UESPI era formado por 205 servidores, 38 concursados em 1993 e 167 cedidos de outros órgãos estaduais, além de 580 prestadores de serviço, contratados para atividades-meios da Universidade.

Outra questão que chama atenção na organização administrativa da UESPI, no período em estudo, é a realidade salarial, quando se observou que os professores não receberam qualquer reajuste salarial durante oito anos, sem contar a situação de desmonte do movimento docente que se estabeleceu por conta do grande número de professores provisórios. A última greve, dentro do período observado, aconteceu em abril de 1996, durou 23 dias e não teve resultados satisfatórios. A realidade salarial do quadro docente e técnico da UESPI manteve-se a mesma durante quase toda a década de 1990:

⁶⁶ O que contraria Legislação Federal pertinente, que permite que somente 20% dos professores de uma Universidade sejam temporários.

⁶⁷ Esclarece ainda o Relatório que a capacitação docente na UESPI tem se dado praticamente com custeio do próprio professor, pois a política de incentivo à qualificação esteve pautada na concessão de bolsas para pós-graduação para professores com contrato temporário, desconsiderando-se os professores do quadro efetivo.

PROFESSORES		TÉCNICOS	
Graduado	R\$239,66	Elementar	R\$205,00
Mestre	R\$291,52	Médio	R\$206,50
Doutor	R\$357,55	Superior	R\$253,98

A UESPI conta com três regimes de trabalho docente: tempo parcial (20 horas); tempo integral (40 horas) e dedicação exclusiva, com obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho com impedimento de outro vínculo empregatício.⁶⁸ Os professores substitutos (maioria) trabalham em regime de 20 e 40 horas, além dos professores contratados para o Regime Especial, que trabalham nos meses de janeiro a março; julho e agosto (períodos de férias). Estes não passavam por qualquer seleção. A escolha ficava sob a responsabilidade das coordenações dos cursos.

Quanto à seleção de alunos para Período Especial via convênios da UESPI com as prefeituras do interior, o ingresso ao curso desejado pelo candidato era feito através do vestibular geral UESPI. Já nos municípios de outros Estados com os quais a UESPI mantinha contrato para prestação de serviços no oferecimento da educação superior, o ingresso era efetivado através de seleção feita pela própria administração municipal e a escolha dos professores para ministrarem as disciplinas, geralmente era feita pela coordenadoria⁶⁹ do próprio Núcleo da UESPI instalado naquele município, outros eram selecionados pela coordenação dos cursos da UESPI em Teresina.

⁶⁸ Segundo Relatório CPLAN/UESPI (2003), no momento de implantação do regime de Dedicção Exclusiva - DE – houve equívoco do Conselho de Política Salarial que encaminhou a de como gratificação por dedicação exclusiva e as administrações anteriores não se preocuparam em desfazer o equívoco.

⁶⁹ As coordenações desses Núcleos eram ocupadas por pessoas da confiança dos prefeitos dos municípios, que escolhiam inclusive os funcionários para trabalharem nas suas assessorias, o que deixava margem para que essas pessoas colocassem pessoas que não fossem da área da educação para fazerem curso superior dentro desses convênios, principalmente em épocas de eleição.

A relação entre o conteúdo aqui exposto e o efetivo alcance do objetivo proposto neste capítulo, que foi expor como se processou a expansão da educação superior sob a administração do poder público estadual no Piauí e a sua relação com o que vem, ao longo da década de 1990, acontecendo com este nível de ensino em outros estados da Federação e no Brasil como um todo, em atendimento a um novo perfil de educação e de Universidade, compreendemos ter ficado contemplada pelos documentos analisados e principalmente através das falas dos sujeitos que se reportaram a essa realidade. Cabe agora, em mais um esforço de análise, organizar, não uma conclusão, mas expor algumas considerações possíveis dentro dos limites encontrados para a realização desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, priorizando o caráter investigativo, teve como foco das atenções a Educação Superior Pública oferecida à sociedade piauiense pelo Governo do Estado do Piauí, ressaltando as condições de suas origens e a acolhida que teve por parte da sociedade. A política de expansão, interiorização e diversificação de cursos, empreendida pela UESPI- Universidade Estadual do Piauí nos anos 1990, analisada num contexto de alterações nas funções do Estado e incorporadas pela Educação Superior brasileira, constituiu o segundo momento desse trabalho, como inserção de uma discussão aqui no nosso Estado de uma temática tão discutida no Brasil e que se pretende apresentar neste trabalho agora de forma sistematizada e contextualizada.

A leitura do contexto em que foram forjadas as alterações no perfil do Estado e da Universidade brasileira permitiu perceber a facilidade com que foram implementadas as políticas de ajustes, com o uso da máquina administrativa pelo controle e manipulação que o governo mantém dos mecanismos dos setores públicos e de suas políticas, visto a proximidade que mantém com os segmentos da sociedade que estão mais diretamente ligados ao poder. Permitiu perceber também quanto os organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, têm de interferência nos países ditos em desenvolvimento, nos quais têm interesses econômicos⁷⁰.

Observou-se ainda que as políticas adotadas no setor educacional, principalmente a partir de metade da década de 1990, só foram possíveis com a interferência decisiva dos governos e das elites dos países signatários, pela aprovação de leis que deram cobertura legal às mudanças

⁷⁰ Ver CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2005.

operadas em nível nacional e aproveitadas em níveis locais, segundo as conveniências e interesses de quem estivesse no poder. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9394/96, alvo de tantas expectativas, principalmente por parte daqueles que se vêem envolvidos na educação, da qual têm alguma percepção subjetiva, não se confirmou como uma agenciadora das transformações sociais esperadas, embora tenha dado um certo sentido organizativo no sistema educacional.

Segundo Antonio Joaquim Severino (2002, p. 60)⁷¹, a expectativa animadora que a nova LDB traz para muitas pessoas se define pelo próprio condicionamento histórico de se acreditar que as leis são a representação viva da concretização, "não apenas de princípios, mas sobretudo de compromissos e deveres aptos a implementarem os direitos de outras tantas pessoas marginalizadas, sitiadas, excluídas".

Mas é aí que a utopia é destruída pelo enviesamento ideológico da legislação como um todo. Se, de um lado, ela é vista pelos que dela dependem para contar com o usufruto de algum direito, de outro ela é usada por aqueles que dela pouco precisam, para salvaguardar seus privilégios. A legislação educacional passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder (SEVERINO, 2002, p.60).

O estudo bibliográfico, além de mostrar a direção no sentido de se evitar as armadilhas ideológicas tão comuns no sistema de representações da vida cotidiana, evidenciou em primeiro plano uma premissa básica para o estudo que prioriza a história ou partes da história de uma sociedade: as instituições ou aspectos destas que estejam na mira do pesquisador não podem ser compreendidas apartadas da relação que mantêm com o todo que as envolve e do qual são partes constitutivas, visto que são produtos complementares de uma mesma realidade. A Universidade

⁷¹ Para maior aproximação da temática, ver "Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional" IN: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam /Iria Brzezinski (Organizadora), referencial constante na bibliografia deste trabalho.

brasileira e, conseqüentemente, a educação superior, no bojo das políticas nacionais, não teriam espaço para os ajustes visando uma adequação, não fosse as alterações operadas em nível das funções do Estado, pela via da legislação, notadamente a legislação educacional brasileira.

No caso das políticas adotadas na Educação Superior no Piauí, sob a administração do Governo do Estado, o que ficou evidente foi o seu caráter de complementaridade em relação ao que se preconiza em nível nacional em termos de desmanche da Educação Superior brasileira. Percebeu-se também o quanto é forte a relação de dependência dessas políticas ao capital internacional, no sentido da mudança que se empreendeu no perfil da Universidade, enquanto instituição secular dentro da história do país, conseqüentemente do modelo de educação oferecido nessa instituição, e a medida de reestruturação do Estado brasileiro, que passa a se ocupar cada vez menos com o setor social, no qual a educação superior está inserida, agora vista pela Legislação educacional brasileira como um setor de serviços.

Assim, a universidade brasileira perde a face histórica que a caracterizou desde as suas origens e ganha a feição mercadológica que ficou delineada no referencial teórico utilizado neste trabalho. Se o capitalismo, segundo Frigotto (1995, p. 196-197), vive uma crise e busca maneiras de superá-la, assumindo novas facetas (neoliberalismo, globalização), o que é parte e sustentáculo dele tende a acompanhar a sua tendência, transformando-se para atender aos interesses da reprodução deste sistema, no sentido de mantê-lo garantindo a coexistência das mesmas condições que o fazem viver: a exploração e a reprodução dos seus mecanismos de controle social. A segmentação e a fragmentação da educação acontecem nesse contexto como estratégias de subordinação dos processos educativos ao capital.

A histórica situação de dependência do Brasil, desde o dia em que o europeu/português aqui chegou, muito bem trabalhada nas reflexões de Fávero (1980) e Chauí (2001), fez-se compreensível, desde que observadas também em sua relação com a realidade econômica e social

de uma sociedade fruto do modo de produção capitalista. As instituições inclusas e partes do sistema capitalista metamorfoseiam-se conforme as necessidades de adequação deste aos novos paradigmas. A Universidade, sendo uma instituição social, significa "que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada" (CHAUÍ, 2001, p. 35), mostrando uma situação de dependência, que é histórica, e que se apresenta no momento dado apenas renovando as suas estratégias de convencimento.

A perspectiva teórico-metodológica adotada levou-nos, portanto, a considerar, não uma situação isolada, ocorrida no Estado do Piauí, mas a relação do fenômeno aqui estudado no contexto maior de mudanças em que vive o Estado brasileiro, assim como a realidade vivida em outras universidades estaduais⁷², também centro das discussões nos mais diversos estados da Federação, observadas por pesquisadores como partes da política nacional reservada à educação superior.

A idéia da criação de uma instituição que pudesse apoiar o desenvolvimento do sistema educacional do Estado do Piauí, na década de 1980, só ocorreu no limite de uma realidade extremamente desfavorável para a educação do Estado e no que diz respeito à formação dos seus professores, quando foram identificados índices altíssimos de descontrole e ineficiência do sistema. A educação pública no Piauí sofria total estrangulamento nas suas bases: altos índices de analfabetismo, de evasão, de repetência nas séries iniciais do sistema; falta de professores e sobretudo de professores qualificados para atender a essa demanda. Enfim, uma série de

⁷² Ver A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: o impacto nas UES baianas: ronaldabarreto@uopl.com.br / wjose@ig.com.br. Ver ainda A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO, (DOURADO, 2001); ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS EM TEMPOS DE EUFORIA: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 1980, (BALDINO, J. M. 1991).

distorções que exigiam políticas imediatas e que viessem para resolver principalmente a situação de caos instalada no interior do Estado, segundo os sujeitos entrevistados.

A sociedade piauiense, como ficou evidenciado, recebeu a FADEP - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí, com muito entusiasmo. Uma Fundação, criada em 1984, que surgiu a partir de um diagnóstico negativo da educação no Estado, não é de se estranhar que tenha sido acolhida com muita expectativa e como a esperança de uma breve resposta aos graves problemas enfrentados pela educação no Estado. E por isto a sociedade, notadamente a comunidade educacional do Estado, esperou durante quase toda a década de 1980, vendo os recursos públicos serem aplicados na viabilização do funcionamento desta Fundação que nasceu com esse objetivo.

Ao tempo em que os discursos de que os problemas iam ser resolvidos através dos projetos implantados pela Fundação recém-criada ficavam cada vez mais afinados, talvez na mesma proporção os objetivos eram desviados, visto que o CESP e depois UESPI foram instituições gerenciadas por grupos políticos contrários, com propostas de trabalho diferentes e em tempos diferentes da sua história. O revezamento desses grupos no poder significava também mudança na direção dessas instituições e conseqüentemente dos projetos que vinham sendo adotados, mesmo que estivessem dando certo, como ficou demonstrado, segundo depoimento dos entrevistados.

Portanto, embora tenha conseguido desenvolver alguns projetos e objetivos para os quais foi criada, que foi formar grande quantidade de professores em nível superior, considerando-se aqui apenas a quantidade, a FADEPI perdeu "o fio da meada" ao longo da década seguinte, 1990, com a implantação de um modelo que priorizou finalidades que não aquelas voltadas para o sistema educacional piauiense como um todo, principalmente a partir da metade dos anos 1990. Os números atingidos com a expansão, interiorização e diversificação da

Universidade Estadual do Piauí - UESPI, principalmente em 1998, quando o FUNDEF passa a ser efetivamente utilizado na expansão, segundo a maioria dos entrevistados, não constituíram parâmetro de qualidade da educação superior oferecida à sociedade, tampouco melhoria de funcionamento do sistema. A educação superior pública oferecida pelo Governo do Estado do Piauí se manteve, até o período estudado, no nível da diplomação para atingir um número cada vez maior de diplomados no menor espaço de tempo possível.

Algumas considerações sobre situações facilmente identificadas, outras implícitas no processo, e que podem ter contribuído para que esta tendência se efetivasse e tivesse o respaldo dos próprios envolvidos e beneficiários do sistema, como demonstrou a maioria dos sujeitos que contribuíram, professores/alunos e outros entrevistados no decorrer deste trabalho:

1. Identificamos um quadro bastante desfavorável no sistema educacional do Estado como um todo. E na Educação Superior essa realidade não se mostrou diferente: de uma população de 2.139.000 habitantes, apenas 7.834 eram alunos universitários e em todo o Estado havia 9.258 portadores de diploma de 3º Grau. De 26.289 professores que compunham a rede estadual de ensino, 15.674 (59,92%) eram leigos, ou seja, não possuíam formação especial para exercer o magistério.

Um quadro bastante difícil que em muito contribuía para a precariedade identificada pelos próprios educadores, motivo das lutas por melhores condições de trabalho, salário e formação, naquele momento de muita atuação dos movimentos sociais organizados em torno da defesa de uma escola pública de qualidade. Foi o argumento para a luta pela criação da FADEPI, que surgia sob uma aura de expectativas por parte daqueles que almejavam uma instituição que em primeira instância viesse para dar qualidade e apoiar o desenvolvimento da Educação no Estado, como a própria sigla da instituição o dizia. A

formação integral do seu quadro docente, principalmente o do interior, onde foi identificada maior carência, era uma via para que a melhoria se confirmasse.

A trajetória de vida da FADEPI, como ficou demonstrado nas análises dos documentos e nos depoimentos, não confirmaria essa premissa, visto que esta, sendo marcada por sucessivas mudanças de governos e, conseqüentemente, de gestores das instituições, cada um com o objetivo de imprimir nela a sua marca, expressada na sua forma de administrar, não teve em si a continuidade dos projetos originais. As mudanças administrativas geralmente priorizavam questões político-partidárias, o que aos poucos foi descaracterizando a proposta original, principalmente na virada da década de 1980/1990 e, notadamente, a partir de 1998, com a consolidação de um outro projeto: o de inserção da UESPI no que os seus gestores chamaram de modernidade.

2. A dimensão da expansão da UESPI se mostrou compatível com o que já havíamos identificado em outros estados da Federação, portanto, orgânica a um modelo que se fazia mostrar assim como também as suas deficiências. As novas regras para a educação superior num contexto já institucionalizado pela nova legislação educacional brasileira, respaldava os encaminhamentos para aprofundamento da tendência expansionista, pois cumprindo nada mais que o que determinava a Lei maior da educação (todos teriam que possuir curso superior um espaço de tempo determinado). O financiamento ficaria por conta dos recursos do FUNDEF, conforme as conveniências e interpretações de seus aplicadores.
3. Ao nos colocar a realidade da prática cotidiana dos indivíduos, envolvidos que estão na atmosfera comum do que ele chama de "práxis humana", Karel Kosik (1976, p. 9) confirma, dessa forma, uma característica básica da natureza expansionista da UESPI nos

anos 1990: a busca de resolver problemas crônicos da educação piauiense, num espaço de tempo e estrutura funcional não compatível com a dimensão do projeto, numa aura, portanto, de imediatismo e de resultados práticos, sem medir os efeitos dessas medidas no sistema educacional do Estado como um todo.

4. A obediência ao ajuste das suas políticas às políticas neoliberais se deu no âmbito da Legislação educacional brasileira, quando esta veio favorecer a continuidade e aprofundamento dessas medidas, a partir de 1996, com a implantação do FUNDEF, e em 1998, no Piauí, com a acelerada expansão da UESPI. Ao assumir o aspecto independente e natural, deslocado do todo, o expansionismo da UESPI estabelece-se de forma compulsória e penetra na consciência dos indivíduos como algo singular na história do Estado, enquanto confere a seus empreendedores retornos em termos de fortalecimento das suas bases políticas no Estado.
5. Ao se colocar em patamares elevados, em termos de crescimento quantitativo, em um Estado que permanece pobre e com uma Educação Superior, pela via do Governo do Estado, em contínuo processo de questionamento até pelos próprios sujeitos que viabilizaram a sua origem e expansão, notadamente no que diz respeito ao seu efeito no sistema educacional do Piauí como um todo, as alterações verificadas nas funções da UESPI, observadas por toda a década de 1990 e aprofundadas nos dois últimos anos, como mostram os números apresentados neste trabalho, representam bem o processo de vazio, descontinuidade e de mudanças como as questões centrais que têm afligido o ensino superior no Brasil e o reflexo de tudo isso nas universidades estaduais.
6. Buscando compreender como a sociedade viu esse processo, pela ótica do pensamento de Norbert Elias (1999, p. 113-122), percebeu-se aí um pouco do efeito que se fez em termos de propaganda sobre o crescimento vertiginoso da UESPI. Esta, a nosso ver, foi mais forte

do que o desejo de conhecê-la em seus pormenores. Quando o autor fala das mudanças enquanto fenômenos sociais em uma dada realidade, fala também da dificuldade que temos de percebê-las como parte de um todo que segue o seu curso movido por uma teia de interdependências que se estabelece entre os indivíduos, como a engrenagem que faz com que as coisas andem e mudem uma realidade social, ou seja, como a resultante da interação desses indivíduos em suas relações com os seus pares escolhendo o mais adequado aos seus interesses.

7. Analisando, dessa forma, a expansão da UESPI, mesmo tendo sido recebida como uma ação individual, isolada, ou de um grupo político definido, configurou-se antes como o conagraçamento de um projeto político-partidário para a promoção de resultados políticos também definidos, mas em consonância com um sistema de receituários internacionais e nacionais que interessava aos promotores e "donos da situação" em um contexto de busca de afirmação e um modelo que interessava naquele momento. Nessa perspectiva, Kosik ilumina a forma de como perceber essas práticas quando diz que "todo agir é "unilateral", já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. (KOSIK, p. 14-15).
8. O que foi descartado, que não foi temporariamente, no caso em estudo, constituiu exatamente os limites e paradoxos vivenciados pela educação superior sob a gestão do poder público estadual no Piauí: a expansão desmedida com a remota preocupação com o que poderia "depois" vir a ser com a qualidade. O apoio ao desenvolvimento do sistema educacional no Piauí continuou sendo uma utopia por toda a década de 1990. A quantidade de professores diplomados com curso superior no Estado, longe de funcionar como termômetro para se medir a qualidade da educação e desenvolvimento acadêmico

da UESPI, do Estado e dos seus agentes de transformação social, tornou-se retórica e alvo de questionamentos sobre sua real finalidade. O tema da expansão nas IES estaduais continua sendo alvo de discussões em todo o país. Quando, por um lado, se trabalha com números e por outro, as pesquisas de avaliações apresentam respostas não convincentes, pressupõe-se que algo não funcionou como deveria. A realidade da educação no Estado do Piauí, onde se incluem as condições de trabalho e salário dos docentes, é outro fator de considerações ao configurar-se também como resultado dessas ações, embora, como já mencionado, estivessem elas presentes em quantidade em todos os municípios do Estado e mesmo fora dele.

A perspectiva teórica utilizada no capítulo 2 deste trabalho foi fundamental para que pudéssemos perceber a importância de buscar compreender o fenômeno da expansão da educação superior pública no Piauí, sob a gestão do aparato estatal e oferecida à sociedade piauiense como um dever cumprido pelo Estado, partindo da lógica que orienta toda instituição orgânica ao modelo de Estado capitalista, ressaltando a relação do seu projeto de "mudanças" na educação superior com a expansão ora investigada, consubstanciada no Piauí em um modelo específico e o comprometimento deste com as políticas neoliberais brasileiras, embora estas preconizem a diminuição e não o alargamento das funções do Estado, o que "parece" ter ocorrido quando a UESPI expande suas funções para além fronteiras do Estado do Piauí.

Eis a forma como se dá o "enviesamento ideológico" colocado por Vitor Paro (2005), também na educação e por Severino (2002), no que diz respeito à Legislação educacional brasileira. Ver a expansão da UESPI dentro da proposta neoliberal de Estado mínimo seria uma contradição, não fosse as contribuições teóricas que nos permite observá-la em uma outra dimensão que não pela simples explicação de que "assim se fez a democratização do ensino superior no Piauí" pela implantação de um modelo de expansão que teve como carro-chefe os

cursos de férias para professores, via convênios com prefeituras do interior do Piauí e de outros Estados da Federação, e os cursos sequenciais.

A relação da expansão com o projeto do capitalismo moderno (neoliberalismo), ou o acobertamento desta, só foi possível, portanto, porque comporta, pelo menos, quatro vertentes ideológicas, que passamos a formular. Podemos dizer ideológicas na medida em que desviam da sociedade o conhecimento do conteúdo de uma realidade concreta, ou seja, o dever do Estado em oferecer uma educação de qualidade e o direito do indivíduo de ter acesso a uma formação de qualidade, duradoura e que não lhe sirva apenas para manusear o seu instrumento de trabalho.

A primeira dessas vertentes se configura pela persuasão⁷³ utilizada pelo Estado, através da qual se obteve a conformação de uma massa de professores pelo oferecimento de uma formação aligeirada, descompromissada com a qualidade, até pelo tempo que o aluno/professor dispõe para desenvolver e se envolver com as atividades acadêmicas, excluindo-o, de certa forma, do conhecimento de outras oportunidades, ao mesmo tempo, falseando o cumprimento de um dever, que é do Estado: oferecer uma formação de qualidade e em condições mínimas para que esta se efetive de forma satisfatória para um retorno também satisfatório no âmbito da prática docente.

Segundo, a verificação da privatização do público, viabilizada com a cobrança de taxas, principalmente nos cursos sequenciais, cuja natureza continua sendo alvo de discussões, pelas contradições que apresentam tanto no próprio texto da lei que os criou, como nas interpretações feitas pelas IES que os implantou como salvaguarda do mercado de técnicos especializados. Este dispositivo, que também lançou mão da propaganda e do discurso para obter o consenso das

⁷³ Ao apresentar o conceito de Estado em sentido amplo, Gramsci (1978,p147) agrega a este Estado também as funções de persuasão. O Estado-coerção já não dá conta de manter o consentimento "espontâneo" das massas às suas políticas e passa a utilizar os instrumentos coercitivos associados aos de persuasão, como os meios de comunicação de massa, a escola etc., para manter a ordem na lógica do capital.

massas, foi bem assimilado pela sociedade, que só depois percebeu o engodo, podemos dizer razão da debandada na procura e recuada das IES no oferecimento desta modalidade, pelo menos a partir do momento que percebeu que esta, não tendo surtido os efeitos esperados, poderia ser logo substituída por outra, contando que se aproveitasse o consenso já conseguido.

Terceiro, além de conseguir o consentimento das massas pela via da persuasão de quantidade imensa de professores ansiosos pela qualificação (em situação de extrema carência, de bom tamanho fica o que é oferecido). Os professores precisavam garantir a formação em nível superior, a Legislação, via LDB, assim o predizia, sob o argumento de que sem o nível superior os professores sairiam da sala de aula, a expansão da educação superior pública estadual, da forma como se processou no Piauí, ainda serviu para instrumentalizar os acordos político-partidários, na medida que garantiu os contratos/acertos político-econômicos, primeiro entre os gestores da UESPI e as prefeituras do interior do Piauí e de outros Estados, como Maranhão, Bahia, etc, envolvidas no projeto, utilizando recursos do FUNDEF, segundo, entre representantes de comunidades/povoados com algum peso político, dentro da correlação de forças dos acordos políticos e que poderiam garantir determinado retorno àqueles que estavam no poder municipal. Os "testes" para ingresso nos cursos de licenciaturas conveniados eram elaborados e aplicados nos próprios municípios. As vagas nem sempre ocupadas por professores dos municípios, mas por funcionários das prefeituras ou pessoas da comunidade que pudessem ter alguma ligação política com o prefeito ou com o grupo que estivesse no poder, conforme depoimentos registrados neste trabalho.

Quarto, a proliferação de campi e núcleos fora da sede que os criou; a criação de cursos e modalidades variadas de ensino para alguns, concomitante à implantação da faculdade de Medicina (FACIME), em Teresina e a faculdade de Odontologia, em Parnaíba, ostentadas como prêmios para alguns poucos e garantia da inserção da Educação Superior oferecida pelo Estado

no mundo da modernidade e dos novos valores do capital mundial. Para a maioria, as licenciaturas estavam de bom tamanho, o algo mais a conquistar ficou para uma minoria, assim como as facilidades para o acesso às modalidades mais bem elaboradas.

O que percebemos dessa análise é que o "enviesamento ideológico" se dá pelo "consentimento", nem sempre percebido pela grande massa de professores diplomados pela UESPI, da proletarização imprimida ao professor e se inscreve num contexto que "parece" não deixar brechas para questionamentos, visto o cenário de satisfações com que o processo esteve envolvido, e interpretações para o desvelamento de uma realidade onde consta o direito de o trabalhador usufruir de uma formação de qualidade, principalmente no que diz respeito às licenciaturas, uma área que se pretende ligada à formação de consciências para a transformação social.

Assim, pudemos verificar que a expansão da educação superior pública estadual no Piauí, ajustada num modelo de gestão administrativa empreendida pela UESPI na década de 1990, não se tratou de um alargamento ou potencialização das funções do Estado para o setor educacional, mas do cumprimento, de forma precária, das determinações reservadas para as IES estaduais, que para continuarem existindo precisaram lançar mão de viabilidade econômica própria com a cobrança de taxas e utilização de recursos do FUNDEF, cumprindo, dessa forma, um outro papel que lhe é reservado na lógica da educação capitalista, que é a de justificar a existência das IES privadas, visto que, de acordo com Paro (2000), a educação pública funciona também "como álibe no processo de escamoteação das injustiças sociais, apresenta-se também como objeto de reivindicação da população, cujas pressões neste sentido não podem ser ignoradas" (PARO, 2000, p.111). Neste sentido, a educação superior pública precisa acontecer, embora precariamente, para o bom andamento inclusive das faculdades particulares. Para estas

sobrou o oferecimento dos cursos ditos de maior competitividade no mercado e status na sociedade, reservados para aqueles que podem pagar.

Nesta perspectiva é que seria um grande equívoco imaginar o fenômeno da grande expansão ocorrido na educação superior pública estadual do Piauí nos anos 1990 como algo saído da mente de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos que, nas relações de interdependência no interior da classe que detém o poder, teria maquinado, de forma deliberada e usando de má fé, um conjunto de ações, isoladas do todo social, no sentido de prejudicar intencionalmente pessoas, categoria de trabalhadores ou mesmo as massas.

Não se trata, portanto, de uma "teoria conspiratória das elites", mas dos frutos da política de uma instituição ou de um sistema educacional que é orgânico a um modelo de sociedade, a sociedade capitalista, e enquanto tal interage no sentido de manter a educação tal qual como está. Nesse processo, de acordo com Paro (2000, p.110) "as desigualdades são apresentadas como acidentalidades, numa ordem social que, sendo justa no seu todo, possui algumas disfunções que podem ser corrigidas desde que, aos cidadãos sejam dadas oportunidades". De forma que isso apareça como prêmio, ou seja, uma oportunidade que é "dada" ao indivíduo. Este, não sabendo aproveitar a oportunidade que o sistema lhe ofereceu para sair da pobreza ou da situação de inferioridade social na qual se encontra, tende a acreditar ser unicamente sua a responsabilidade, nunca de um sistema que sobrevive pelas crenças que ele próprio dissemina e são assimiladas como verdades absolutas por toda a sociedade.

Para finalizar as considerações sobre este trabalho, podemos dizer que as análises efetivadas permitem a conclusão de que a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí – FADEP (sem o "i" mesmo, pois assim foi configurada a sua sigla na sua origem) surgiu num momento de total desorganização e ineficiência da educação no Estado, como projeto salvacionista do sistema educacional como um todo e partiu de um grupo de

educadores preocupados com a qualidade da educação pela qualificação do quadro docente do sistema.

Tratava-se de pessoas ligadas em sua maioria à Universidade Federal do Piauí, professores, assessores e técnicos da Secretaria de Educação do Estado na década de 1980, e aqueles que constituíram o primeiro quadro de funcionários da Fundação. O sistema precisava, urgentemente, de uma instituição que pudesse pormenorizar os graves problemas que vinha enfrentando, principalmente com a falta de professores qualificados no interior do Estado. A atuação desses agentes se deu no âmbito da articulação de forças para fazer valer um projeto, subsidiar recursos e facilitar a tramitação jurídica no processo de efetivação da Fundação, que posteriormente viabilizou o funcionamento do CESP, versão inicial da UESPI.

As constatações reunidas neste trabalho constituem fortes evidências de que, diferentemente do apoio ao desenvolvimento do sistema educacional no Estado do Piauí, objetivo primevo da FADEPI, e para o qual foi criada, a FUESPI, mantenedora da nova UESPI, em sua versão modernizada, tomou um outro rumo, perdendo, no percurso dos anos 1990, o fio que ligava a instituição criada em 1984 com a organização e a qualidade efetiva da educação no Estado e apoio ao seu quadro docente.

Verificou-se que a adoção do regime expansionista aconteceu em detrimento de vários fatores que constituem a identidade universitária. Neste ponto lembramos Catani e Oliveira (2000, p.186) quando enfatizam que "a universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes". Portanto, ao se manipular a identidade histórica de uma universidade compromete-se a sua legitimidade social junto com a "capacidade de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento", que Catani e Oliveira (2000, p.186) defendem como requisitos básicos inerentes a qualquer instituição universitária.

As análises, interpretações e considerações empreendidas até aqui nos levaram a compreender que a universidade, ao abrir mão de sua identidade histórica, corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas contraditórias existentes, distanciando-se cada vez mais de postular para si o papel de instrumentadora da transformação social. O modelo de expansão adotado na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, apesar de ter contemplado as aspirações de muitas pessoas, na maioria professores, em busca mais da diplomação do que dos conhecimentos que um curso superior integral oferece, pois assim exigiu a Legislação Educacional Brasileira quando determinou, em primeira instância, um prazo para que os professores se formassem em nível superior ou corriam o risco de perder o único meio de sobrevivência que possuíam, a docência, foi também o meio adotado para garantir, na forma de expansão para democratização do ensino superior, os contratos com o poder público municipal, em municípios do Piauí e de outros estados da Federação, sob os auspícios da Legislação educacional brasileira, tanto a Lei 9394/96 como a Lei 9424/96, que favoreceram grandemente os convênios firmados com o poder público municipal, utilizando recursos do FUNDEF – Fundo de Manutenção, Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado pela citada Lei.

Silva Junior, em suas argumentações teóricas sobre o novo papel da universidade brasileira no capitalismo neoliberal, diz que o maior prejuízo da Educação Superior com a aplicação das políticas neoliberais no setor foi a perda da identidade histórica da universidade ao se criar modelos de organizações acadêmicas que não se coadunam com o projeto de universidade histórica que prima pela qualidade, não perdendo de vista a opção pela educação para a transformação social. A expansão deve existir, sim, mas de forma que aconteça para diminuir e não aumentar o fosso existente entre a educação para poucos e a educação para a maioria, que são os trabalhadores, os realmente responsáveis pela produção da riqueza material e

do conhecimento historicamente acumulado, pois a eles, como diz Vitor Henrique Paro, é que devemos o nosso maior tributo.

Paro (2000), nas suas análises sobre o destino do legado cultural e a manipulação deste legado pela sociedade capitalista, chama atenção para o fato de soar um tanto quanto hipócrita a afirmação de que o povo deve buscar, ele mesmo, elaborar a sua cultura, o seu saber, como se a classe trabalhadora, durante milhares de anos, já não tivesse arcado com o pesado ônus de sua elaboração. O que nos faz perceber que somente de uma perspectiva histórica é que o educador de um modo geral, e em especial aquele que exerce a função no interior da instituição escolar, poderá perceber que, embora a sua situação de detentor de um saber elaborado se deva a uma "concessão" dos administradores do dinheiro público, é aos dominados de todos os tempos que ele deve tributo e que, não importando sua origem social, é à classe operária que ele deve vincular-se em sua função de desvelar a realidade social que de alguma forma pode prejudicar a sua ação transformadora, utilizando a mesma arma que a classe dominante emprega na manipulação da realidade concreta para conseguir o consenso em torno do seu projeto de sociedade. A possibilidade de inversão dessa lógica está justamente na apreensão dessa arma, que é o conhecimento, pela grande massa de trabalhadores que fazem a riqueza deste país.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL

ALENCASTRE, J. M. P. de. **Memória cronológica, histórica e corográfica da província do Piauí**. Teresina: COMEPI, 1981.

ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1996.

AQUINO, P. M. **Interiorização da Universidade Estadual do Piauí – UESPI: poderá contribuir para a solução dos problemas político, social e cultural**. Monografia para conclusão de Especialização em Administração Educacional, da Universidade Estadual do Piauí, 1995.

ARAÚJO FILHO, L. S. **Depoimento** [novembro/2004]. Entrevistadora: Maria da Penha Feitosa. Teresina. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida para levantamento de dados para esta pesquisa.

ARAÚJO FILHO, L. S. **Por um compromisso social e político da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí**. Discurso proferido na aula inaugural do CESP – Centro de Ensino Superior do Piauí, da FADEPI, no Centro de Convenções, em Teresina, em 28 de julho de 1986.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALDINO, J. M. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

BARDIN, L. 1977. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes.

BERTOLO, S. J. N. 2004. **Reformas Educativas, Regulação Social e Formação Docente: um olhar sobre as políticas públicas**. Artigo apresentado no GT 8, no Congresso sobre Educação na Universidade Federal do Pará.

BITTENCOURT, Almir: **Depoimento** [fevereiro/2005]. Entrevistadora Maria da Penha Feitosa. Teresina. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida para levantamento de dados para esta pesquisa.

BOMFIM, M. C. **Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina: o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco/Sul**. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação), 1991.

BOMFIM, M. C. **Movimento de docentes da educação básica estadual pública piauiense: heterogeneidade e diferenças**. São Paulo: PUC-SP (Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação), 2000.

BRANDÃO, C. R. 1983. **Refletir, discutir, propor: as dimensões da militância intelectual que há no educador**. IN: **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal.

BRASIL, 2003. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. – 3ªed. – São Paulo: Rideel.

BRASIL, 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

BRASIL, MEC-INEP, 2000. **Evolução do Ensino Superior – Graduação**: 1980-1998. Brasília: o Instituto.

BRASIL, **Decreto 1.36**, de fevereiro de 1995. Suspende a realização de concursos públicos federais e dá outras providências.

BRASIL, **MP 938** de março de 1995. Base para a política de avaliação de cursos universitários.

BRASIL, **Lei 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Institui o Conselho Nacional de Educação (CNE). Publicada no DOU, de 11/10/1996.

BRASIL, **Lei nº 9.192**, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.

BRASIL, **Lei 9.288**, de julho de 1996. Instituição de alterações no Programa de Crédito Educativo.

BRASIL, **Decreto 2.026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

BRASIL, **Decreto 2.208**, de abril de 1997. Instituição da educação profissional em três níveis: básico; técnico (médio) e tecnológico (superior).

BRASIL, **Portaria nº 637**, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de universidades.

BRASIL, **Portaria nº 639**, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o Sistema Federal de Ensino Superior.

BRASIL, **Portaria nº 640**, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

BRASIL, **Portaria nº 641**, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.

BRASIL, **Decreto 2.306**, de agosto de 1997. Regulamentação do Sistema Federal de Ensino (público e particular), cria os Centros Universitários.

BRASIL, **Portaria nº 972**, de 22 de agosto de 1997.

BRASIL, **Resolução CES nº 02**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

BRASIL, **Decreto 2.494**, de fevereiro de 1998. Regulamenta o Programa de Ensino à Distância.

BRASIL, **MP 1.657**, de maio de 1998, aumenta as gratificações dos reitores e dirigentes das universidades federais.

BRASIL, **Lei 9.678**, de julho de 1998. Instituição da GED para os docentes do ensino superior.

BRASIL, **Resolução CES nº 01**, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96.

BRASIL, **Portaria 606**, de abril de 1999. Estabelecimento de regras para a abertura e funcionamento dos cursos superiores seqüenciais.

BRASIL, **Portaria 612**, de 12 de abril de 1999. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior.

BRASIL, **Lei 9.870**, de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor das anuidades nas IES particulares.

BRASIL, **Decreto 3.276**, de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL, **Portaria Interministerial nº 63**, de março de 2001. Determina a proibição de contratação de docentes pelo RJU nas IFES.

BRASIL, **Decreto 3.860**, de julho de 2001, altera todo o sistema de avaliação, abertura e reconhecimento de cursos, complementado pela **Portaria 1.985**, de setembro, que estabelece regras para a suspensão do reconhecimento de cursos.

BRASIL, **Decreto 3.908**, de setembro de 2001. Dispõe sobre a legalização dos campi fora de sede já criados e em funcionamento em municípios do mesmo Estado da universidade ou centro universitário que os criou.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

BRASIL, **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.

BRASIL, **Lei 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília/DF: MEC.

BRASIL, **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicado no DOU em 10 de fevereiro.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, dezembro de 2001.

BRASIL. MEC-INEP. 1993. **Plano Decenal de Educação**. Brasília/DF: MEC.

BRASIL.MEC-INEP. Novembro 2000. **Números da educação no Brasil: Nordeste**. Brasília/DF.

BRASIL. MEC-INEP. Novembro 2000. **Números da educação no Brasil: Piauí**. Brasília/DF: MEC/INEP.

BRASIL. MEC-INEP. 2003. **Censo Educacional 2002**.

BRASIL, MEC. Dep. Educação Superior. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, 2000.

BRASIL, **Decreto nº 91.851**, de 30 de outubro de 1985. Autoriza o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Letras e Administração do Centro de Ensino Superior do Piauí. Brasília, 1985.

BRASIL, Secretaria da Receita Federal. **Certificado de Matrícula – CM, da FADEP**, junto ao Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS. Teresina, 1985.

BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BURKE, P. (org.); tradução de Magda Lopes, 1992. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. 1992. **A Escola dos Annales: A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: UNESP, 1992.

BRZEZINSKY, Yria e outros. 1997. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez.

CAMARGO, Arlete M^a Monte & CHAVES, Vera Lúvia Jacob. **A Expansão do Ensino Superior no município de Belém**. Artigo (as autoras são professoras da UFPA e doutorandas da UFMG).

CAMPOS, C. M. 2004. **A Expansão da Educação Superior - privatização e massificação: o caso do Estado do Ceará**. Casemiro@unifor.br.

CARDOSO, C. F. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO G. e CIAVATTA M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARDOSO. C. F. S. 1984. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense.

CARVALHO, J. M. de. 1996. **A Construção da Ordem**: a elite política imperial; **Teatro de Sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará.

CATANI, Afrânio M. (Org.). 1996. **Universidade na América Latina**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez.

CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. de (org.). Universidade Pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Héliogio (org.). **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDS, 2000.

CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. de. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (org.). **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M. OLIVEIRA, R. P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p.. 95-134.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. et. al. 1980. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense.

_____. Universidade em Liquidação. In: **Caderno MAIS, Folha de São Paulo**, de 18 de julho de 1999. São Paulo, 1999.

_____. Universidade Operacional. In: **Caderno MAIS, Folha de São Paulo**, de 09 de maio de 1999. São Paulo, 1999.

COELHO, E. C. 1988. **A sinecura acadêmica**: a ética universitária em questão. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.

CRUZ, R. E. da. 2005. **Banco Mundial e Política Educacional**: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí. Teresina: EDUFPI.

CRUZ, R. E. da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? In: **Educar em Revista**, nº 22 / 2000.

CRUZ, A. da C.; MENDES, M. T. R. **Trabalhos Acadêmicos, dissertações e teses**: estrutura e apresentação (NBR 14724/2002). Niterói: Intertexto, 2003.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **A Universidade Temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A Universidade Reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **ERA UMA VEZ UM REI CHAMADO D. JOÃO VI...** Entrevista para a Revista Caros Amigos, Ed. Especial – nº 09, novembro/2001. "A Universidade no Espelho: para onde caminha o ensino superior no Brasil, 2001.

CUNHA M^a C. **A Expansão do sistema de Educação Superior baiano e as Novas Configurações na Oferta de Cursos**. Artigo extraído da Internet mariacunha@zaz.com.br. Julho 2004.

DAVIES, N. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DAVIES, N. **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios. São Paulo: Xamã, 2004.

DAVIES, N. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. 2004. **Sociologia da Educação**: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano Editora.

DIEHL, A. A. **Do método histórico**, 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

DOURADO, L. F. 2001. **A Interiorização do Ensino Superior e a Privatização do Público**. Goiânia: Ed. UFG.

DOURADO, L. F. CATANI, M. A. e OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Giania: Alternativa, 2003.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Coleção a Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DURKHEIM, E. **A Ciência social e a ação**. São Paulo: Difel, 1975.

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

EUGÊNIO, J. K. (org.). **Histórias de vários feitio e circunstância**. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2001.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e Poder**: análise crítica / fundamentos históricos (1930/45). Rio e Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. **A Universidade em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Da Universidade "modernizada" à universidade "disciplinada"**: Acton e Meira Mattos. Educação e Sociedade nº 30, 1988: 87-133.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

FISCHMANN, Roseli (org.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional, In: OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática de Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**, 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L. C. de. Neotecnismo e Formação do Educador, In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez (Questões da nossa época), 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA M. (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILLI, P. O Consenso de Washington e a Crise da Educação na América Latina. In: **A falsificação do Consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILLI, P. **Escola S.A.** - quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília/DF: CNTE, 1996.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A. J. **O Conhecimento Científico, a Universidade Estadual do Piauí e a Qualidade do Ensino**: algumas reflexões acerca do Vestibular Específico: antoniojg@uol.com.br. 2000.

GOMES, A. J. 2002. Cooperativismo educacional no Brasil: contribuições históricas à sua gênese. In: FERRO, M. A. B. (org.). **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002.

GOMES, Ana Sílvia Alves. **A expansão do ensino superior no Estado do Pará na década de 1990: uma análise sobre os cursos de licenciatura no município e Belém**. Artigo apresentado no GT 11, no Congresso de Educação da UFPA, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.

_____, **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOBSBAWM, E. **Ecos da Marselhesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

_____. "Introdução", In: MARX, K. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JANOTTI, A. **Origens da Universidade**. São Paulo: DUSP, s.d.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão, In: FERREIRA, N. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LAUGLO, J. Críticas às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. **Cadernos de Pesquisa** nº 99. São Paulo: FAPESP, s/d.

LUCKESI, C. (et. al). **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, J. A . F. A Crise do Estado Contemporâneo: transformações do papel do Estado nas sociedades contemporâneas e no Brasil. In: **Ciência Política**, 3ed. Brasília: Vestcon, 2003.

MARTINS, A. de S. **Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento**. 2ed. Teresina: CEPRO, 2002.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELLO, G. (org.). **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1983.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Loyola, 1983.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINOGUE, K. R. **O Conceito de Universidade**. Tradução de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Editora da UNB, 1981.

MINTO, C. A. e SILVA, M. A. **Treinamento travestido de graduação superior. Anatomia de um engodo educacional. Curso supletivo para professores?** (mimeo, 2001). Contatos: (011) 3815.0232 e (018) 229.5335, ramal 20 ou (019)3233. 5958.

MORAIS, K. N. **Política de Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás**. Artigo (2004 mimeo).

MORIN, E. **Sociologia**: a sociologia do microssocial ao macroplanetário. Europa-América: Mira-Sintra, s.d.

MURANAKA, M. A. S. e MINTO, C. A. O Capítulo "Da Educação Superior" na LDB – uma análise. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VIII, nº 15, fevereiro de 1998. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), p. 65-75.

NUNES, J. B. **Tempo de Universidade**. Teresina: EDUFPI, 1994.

_____. **Depoimento** [março/2005]. Entrevistadora Maria da Penha Feitosa. Teresina. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida para levantamento de dados para esta pesquisa.

NUNES, C. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. (orgs). **História e Memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, Teresa (orgs.). O Ensino Fundamental. In: **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, V. H. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2000

PASSOS, G. O. **Universidade brasileira e atitude de classe**: a prática docente entre 1930 e 1960. Dissertação de Mestrado. UFPI, 1997.

PASSOS, G. O. O surgimento da universidade no Brasil: superando o lamento. In: **Linguagens, educação e sociedade**. Teresina: UFPI, 1997, v.2. p39-50 (Revista do Mestrado em Educação).

_____. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença**: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2003.

PERONI, V. **Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAUÍ, Secretaria de Planejamento do Estado do Piauí. **Piauí: Visão Global**. Teresina: Fundação CEPRO, 2002.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Estrutura Organizacional**. Assessoria de Planejamento (org.). Teresina, 1999.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Estatutos**: Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI / Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Assessoria de Planejamento (org.). Teresina, 1999.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **A busca da qualidade**: pesquisa e pós-graduação na UESPI. Catálogo de cursos: 1999. Assessoria de Planejamento (org.). Teresina, 1999.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Documentos Básicos**. Assessoria de Planejamento (org.). Teresina, 1999.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Relatório de Pesquisa / Avaliação Institucional**. Assessoria de Planejamento (org.). 1997.

PIAUÍ, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí – FADEP. **Relatório Semestral / FADEP – 1991**, mantenedora do Centro de ensino Superior – CESP e do Centro de Teleducação – CETEL, no período de 15 de março a 15 de setembro de 1991.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí - UESPI / Assessoria de Planejamento / Divisão de Planejamento e Estatística. **Relatório de Atividades-1998**. Teresina: dezembro/1998.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí - UESPI / Assessoria de Planejamento / Divisão de Planejamento e Estatística. **Relatório de Atividades-1999**. Teresina: janeiro/2000.

PIAUÍ, Universidade Estadual do Piauí – UESPI / Coordenadoria de Planejamento – CPLAN / Divisão de Planejamento e Estatística. **Relatório Histórico-Institucional e funcional da UESPI – de 1984 a março de 2003**. (Relação dos campi e núcleos instalados / Relação dos cursos de graduação, autorização e reconhecimento). CPLAN (org.) 2003.

PIAUÍ, CEPRO. 2000. **Piauí**: guia de bolso. Teresina/PI: CEPRO

PIAUÍ, **Carta CEPRO**. 2001. Setembro/dezembro. Teresina, 2001.

PIAUÍ, SEPLAN. 1997. **Piauí: um Estado diferente**. Teresina/PI: SEPLAN, 1997.

PIAUÍ, **Carta CEPRO**, jan/jun. 2002. Teresina: CEPRO, 2002.

PIAUÍ, **Decreto nº 6.096**, de 22 de novembro de 1984. institui a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí – FADEP, e dá outras providências. Publicado no DOE nº 225. Teresina, 28 de novembro de 1984.

PIAUÍ, **Lei nº 4.230**, de 01 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. Publicado no DOE nº 140, de 03 de agosto de 1988.

PIAUÍ, **Decreto nº 7.435**, de 13 de outubro de 1989. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Piauí. Publicado no DOE nº 196, de 23 de outubro de 1989.

PIAUÍ, Secretaria de Educação. **Portaria GSE nº 5754/85**. Designa servidores lotados na Secretaria para prestarem serviços na FADEP "sem prejuízo dos seus vencimentos e vantagens percebidas". Gabinete do secretário de Educação. Teresina, 13 de junho de 1985.

PIAUÍ, Secretaria de Educação. **Ofício nº GSE-710/85**, de 08 de maio de 1985: Carta-Consulta, acompanhada de "Visão prospectiva da economia regional", dirigida ao presidente do Conselho Estadual de Educação, sobre a oportunidade e conveniência de abertura de cursos/habilitações, em nível de 3º grau, com currículos mínimos fixados, instituindo-se, assim, a Faculdade Estadual do Piauí – FEP, tendo como órgão mantenedor a FADEP.

PIAUÍ, FADEP. **Encarte 02**: perfil das cidades-pólo e respectivas regiões, selecionadas para abrigar os primeiros campi da UESPI. Teresina, 1988.

PIAUÍ, FADEP. **Encarte 06**: manual de organização e funcionamento da biblioteca central da UESPI – fase 1988, Teresina.

PIAUÍ, FADEP. **Ficha de Atualização Cadastral**. Insc. Est. Nº 19080066-6. Sec. de Fazenda. Teresina, 1985.

PIAUÍ, FADEP. **Projeto de criação**: Doc. Identificação, qualificação, assessorias, concepções e objetivos da instituição. Teresina, 1985.

PIAUÍ, FADEP. **Caracterização da área geoes educacional de atendimento/** caracterização da necessidade social dos cursos. Teresina, 1985.

PIAUÍ, FADEP. **Relatório analítico-descritivo das condições de ordem legal e material que recomendam o competente ato de autorização do funcionamento regular da Universidade Estadual do Piauí**. Teresina, 1988.

PIAUÍ, FADEP. **Contratos de prestação de serviços** entre a Secretaria de Educação do Estado do Piauí e a empresa METAPLAN – Planejamento, consultoria e Pesquisa LTDA (nº 164/84), abril/1984, e a POLIEDRO – Informática, consultoria e serviços. Teresina, abril/1984.

PIAUI, FADEP/CESP, FADEPI/CESP, FADEPI/UESPI e FUESPI/UESPI. **Manuais dos vestibulares**: de 1986 (primeiro vestibular) a 2002. Teresina.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). IN: **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, volume 23 – número especial 2002. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002.

PRADO, Iveline de Melo. **Depoimento** [dezembro/2004]. Entrevistadora: Maria da Penha Feitosa. Teresina. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida para levantamento de dados para esta pesquisa.

PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - MEC, **Secretaria de Educação Superior, Departamento de Projetos Especiais de Modernização do Ensino Superior**. Brasília, 2005.

RANIERE, NINA B. S. **Educação Superior no Brasil na perspectiva do Direito e do Estado**: reflexões sobre a atuação do Estado, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96). Tese de doutoramento, Faculdade de Direito da USP. SÃO Paulo, 1999.

REZENDE, A. M. **O Saber e o Poder na universidade**: dominação ou serviço? São Paulo: Cortez, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RICHARDSON, R. Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas; colaboradores José Augusto de S. P....(et. al.). São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediufp, 1998.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação**: contribuição ao estudo crítico da economia na educação capitalista. São Paulo: Moraes, 1980.

SADER, E. & GENTILI (org.). Pós neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTANA, R. N. M. de. (org.). **Piauí**: formação, desenvolvimento, perspectivas. FUNDAPI, Teresina: Halley, 1995.

SANTOS NETO, Antonio Fonseca dos. A Organização Universitária e suas interfaces com as estruturas de poder no Piauí. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, 1998.

SARUP, M. **Marxismo e Educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANNI, D. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

_____. Universidade pública: fator estratégico ao desenvolvimento (entrevista). In: **Princípios, Revista teórica, política e de informação**, nº 73. São Paulo, maio/jun/jul/2004

SBPC sugere dividir curso superior em ciclos. In: **Jornal Folha de São Paulo**, Página C 1, de 22 de julho de 2004.

SEVERINO, A. J. Educação e Ideologia: As perigosas relações entre o Saber e o Poder. In: **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, pp. 115-123, 1994.

_____. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BERZEZINSKI (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

SGUISSARD, V. "Do jeito que o Banco Mundial gosta. In: Revista Caros Amigos, ed Especial nº 9, **A Universidade no Espelho**: para onde caminha o ensino superior no Brasil, novembro/2001.

SGUISSARD, V.; SILVA JR. J. dos R. Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARD, V. **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O. (et. al.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA JR., J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil** – reforma do Estado e mudanças na produção. 2.ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-Ifan, 2001.

SILVA JR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. **Políticas para a Educação**: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Volume 23 – Número Especial – 2002. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes, 2002.

SILVA, J. G. **As relações de poder na universidade**: é preciso separar os perseguidores das vítimas. Internet em 08/07/05: jorgegregorio@ufam.edu.br.

SILVA, Ronalda B. e JOSÉ, Wagner D. A reforma da Educação Superior e as universidades públicas: o impacto nas UES baianas. Contatos: ronaldabarreto@uol.com.br/ wjose@ig.com.br.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: **Revista Brasileira de Educação** nº 26: maio/jun/jul/ago, 2004.

_____. O novo discurso do Banco Mundial e seu mais recente documento de política educacional. In: **24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. CD-ROM**, 2001.

SOUSA, M. C. C. C. de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista, IFAN-CDAPH: EDUSF, 2000.

SOUSA NETO, M. de. **O Impacto do FUNDEF no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual de educação em Teresina (1996-2002): conquistas, limites e potencialidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI, 2003.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVINÕS, A. N. S. Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico. In: **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, **Sindicato ANDES Nacional**. Vol. 9, nº 19, maio/ago. Brasília (DF), 1999.

UNIVERSIDADE PÚBLICA: A Destruição: o que está em jogo? In: **Revista ADunicamp – Associação de Docentes da Unicamp - Caderno Especial**, setembro/2004.

UNIVERSIDADE E HUMANIDADES. Cursos pagos: universalização do conhecimento ou mercantilização do ensino? In: **Revista ADunicamp – Associação de Docentes da Unicamp – Ano 4, nº 01 – novembro/2002**.

UNIVERSIDADE EM REFORMA: Os caminhos da mudança. Mentiras sobre o gasto social. In: **MOVIMENTO, Revista da União Nacional dos Estudantes – UNE**, nº 10. São Paulo março/2004.

UNIVERSIDADE e o novo projeto de desenvolvimento. In: **Princípios, Revista teórica, política e de informação**, nº 73. São Paulo, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)