

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANA MARIA DE PAULA

NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital

NITERÓI 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANA MARIA DE PAULA

NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, no Campo de Confluência Trabalho e Educação.

Orientador: Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES

Niterói
2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

P324 Paula, Cristiana Maria de.

NEOLIBERALISMO E REESTRURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital / Cristiana Maria de Paula. – 2009.

246 f.

Orientador: José dos Santos Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 212-227.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Brasil contemporâneo - Burguesia. 4. Lula, 1945 - . 5. Reforma universitária. I. Rodrigues, José dos Santos. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1934

CRISTIANA MARIA DE PAULA

NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, no Campo de Confluência Trabalho e Educação.

Aprovada em 22 de Setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES – Orientador
UFF

Prof. Dr. ANDRÉ SILVA MARTINS
UFJF

Prof^a. Doutora ÂNGELA CARVALHO DE SIQUEIRA
UFF

Prof^a. Doutora APARECIDA DE FÁTIMA TIRADENTES DOS SANTOS
FIOCRUZ

Prof^a. Doutora KÁTIA REGINA DE SOUZA LIMA
UFF

Niterói
2009


UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº 837

 Ata da Defesa de Dissertação
 mestranda **CRISTIANA MARIA DE PAULA**,
 na forma que se segue:

Aos vinte e dois dias do mês de setembro de dois mil e nove, às dez horas, na sala 514 do Bloco D - do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Dissertação de Mestrado em Educação de **CRISTIANA MARIA DE PAULA**, formada pelos seguintes professores doutores: **JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES (Presidente/UFF)**, **ANGELA CARVALHO DE SIQUEIRA (UFF)**, **ANDRÉ SILVA MARTINS (UFJF)** e **APARECIDA TIRADENTES (FIOCRUZ)**. Abertos os trabalhos, o presidente da banca passou a palavra à mestranda para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado "Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital". Feita a exposição, o presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que argüissem a mestranda, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores que a antecederam. Feitos os comentários e argüições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA APROVA A DISSERTAÇÃO CONSIDERANDO: O TEXTO É CLARO, COERENTE, BEM ESTRUTURADO, DESENVOLVE UMA IMPORTANTE REVISÃO DE LITERATURA, ALÉM DE DEMONSTRAR A TESE QUE ANUNCIA. ASSIM, A DISSERTAÇÃO CONTRIBUI PARA A MANUTENÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO FRENTE AO AVANÇO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS PRAGMÁTICAS, INCLUSIVE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA. A BANCA ENTENDE QUE A PESQUISA DEVE TER PROSSEGUIMENTO, ASSIM COMO A AUTORA DEVE DIVULGAR SEUS RESULTADOS DE PESQUISA.

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu **SUELSON DOS SANTOS DE SA MANGA** lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói 22 de setembro de 2009.

J. S. R.

JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES (Presidente – UFF)

Angela C. de Siqueira

ANGELA CARVALHO DE SIQUEIRA (UFF)

André Silva Martins

ANDRÉ SILVA MARTINS (UFJF)

Aparecida Tiradentes

APARECIDA TIRADENTES (FIOCRUZ)

“Que a classe governante trema diante da revolução comunista. Os proletários nada têm a perder fora suas correntes; têm o mundo a ganhar”.

Marx & Engels (2006)

A José, Hajime e Álvaro,
com os quais aprendi que
“só a luta muda a vida”
a luta de classes!

AGRADECIMENTOS

Aos meus tios Aparecida e Delorme, por todos esses vinte anos em que me possibilitaram ter uma casa, educação e carinho. Sei que não tiveram condições para que seus outros filhos pudessem cursar uma universidade, mesmo sendo ela pública gratuita. Obrigada pela oportunidade diante de tantas dificuldades. Também sei o quanto é difícil para a classe trabalhadora manter um filho tanto tempo dentro de casa estudando.

À minha avó Felisberta. Mãe Berta, maior exemplo da “relação de identidade entre trabalho e educação”. Do cultivo do pedaço de terra à exploração do trabalho na lavoura, tentou com todas as forças garantir o nosso sustento.

À minha mãe Maria, por naquele momento ter compreendido que para nós o melhor seria vir para a casa de nossos tios. Isso foi o que me deu a oportunidade de estar estudando até hoje.

À Tatiane, amiga com quem compartilho meus sonhos, medos e fracassos desde o tempo da graduação. Obrigada por jamais ter permitido que eu desistisse de seguir, de transformar meus sonhos em realidade.

Ao meu orientador José Rodrigues, o meu eterno agradecimento. Não poderia deixar de dizer que admiro o quanto tem lutado contra a pressão incessante pela produtividade e contra as práticas mercantis na universidade pública. Agradeço-o muito pelas disciplinas nos oferecidas e base fundamental deste pequeno estudo. Nesse curto tempo em que dedicou a me orientar, pude aprender que a ciência não é adjetiva, mas substantiva.

Aos meus primos-irmãos Rose, Fenícia e Deivide, que tanta paciência tiveram durante este percurso. Peço-lhes desculpas pelos momentos não compartilhados.

À minha irmã Mariana. Mesmo não sendo criadas juntas, me presenteou com um artefato, que era seu presente de quinze anos, para que esta dissertação pudesse se concretizar sem maiores dificuldades no início.

Ao Douglas, pela amizade.

Ao meu irmão Luciano, que não teve a mesma chance que eu e minha irmã, mas tenho toda certeza que, mesmo onde está, torce pela minha felicidade.

À memória de minha bisavó Júlia. Não foi possível a despedida, mas jamais esquecerei os carinhos e a sabedoria.

Aos meus sobrinhos Anna, Lucas, Gabi, Luiz Felipe e Kaiky, meus amores. Peço-lhes desculpas pelas ausências, inclusive nos dias de extrema individualidade.

À Monalisa, grande amiga.

A todos os professores do Campo de Confluência Trabalho e Educação, pela oportunidade de seguir estudando e, acima de tudo, pelos ensinamentos.

À Professora Eunice, por tanto ajudar na construção do conhecimento crítico na Educação Física.

Aos alunos da orientação coletiva, pelo olhar crítico que tanto contribuiu na construção desta pesquisa.

Aos funcionários e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Aos meus professores da graduação Álvaro e Hajime, que em todos os momentos lutaram de forma radical contra a ampliação maciça do monopólio do conhecimento no interior da universidade e, conseqüentemente, contra os comercializadores ávidos por mais e mais dinheiro.

Ao Álvaro, que muito me incentivou, sobretudo no que eu queria estudar, e que jamais mediu esforços em me ajudar. Obrigada por ter contribuído para a minha escolha em seguir confiante estudando a realidade educacional.

Ao Hajime, com quem aprendi, através de sua postura sempre nítida, que teoria sozinha não faz revolução. Agradeço por estar presente nos momentos mais importantes de minha vida acadêmica, desde o momento em que me presenteou com “*a sagrada família*” até o momento em que manifestou tamanha alegria com nossa aprovação no mestrado no Campo Trabalho e Educação da UFF: “diga espelho meu se há na avenida alguém mais feliz que eu...”.

Ao Grazianny e esposa. Ao Grazianny, por ter me feito acreditar que teria condições de enfrentar o desafio de ingressar no mestrado, mesmo sabendo que tão pouco conhecimento eu tinha do campo da educação superior. Obrigada pela paciência e orientação. À Eliana, agradeço principalmente a paciência e o carinho.

Ao professor André Martins, por ter aceitado participar da banca de exame de projeto e por aceitar estar na banca de defesa da dissertação.

À Paula e André, pelo carinho que me proporcionaram nesse momento final e que tanto precisei.

À Renata, que foi minha professora na graduação e companheira de turma no mestrado. Agradeço especialmente a amizade que construímos nesse percurso. Gostaria de dizer ainda que a admiração pelo imenso conhecimento, que tanto contribuiu para o meu crescimento, ainda continua.

Ao GETEMHI (Tati, Mônica, Bellei, Tiago Barreto, Kadu, Priscila, Marcelo, Flaviana, Grazi e Léo Pina), pelo compromisso assumido com a produção do conhecimento crítico na Educação Física.

Ao MNCR (Tati, Bellei, Tiago Barreto, Kadu, Priscila, Grazi, Renata, Vic, Mônica e Flaviana), que deixa claro em seu plano de luta a relação dialética entre “teoria revolucionária” e “prática revolucionária”.

Ao Vinícius e Bárbara, companheiros de turma no mestrado e amigos.

À professora Aparecida Tiradentes, não poderia deixar de expressar aqui o meu agradecimento.

À minha prima Kátia e Priscila, que estão na torcida.

À tia Regina, agradeço muito os carinhos.

Aos companheiros do movimento de oposição “Muda Sind-UTE” (Andrezinho, Vic, Karol, Yara, Celinha, Míriam, Berê, Rosa e Priscila).

Aos colegas dos outros Campos de Confluência representados em Bruno e Solange que conheci.

Aos companheiros de trabalho da Escola Estadual Ali Halfeld, que tanta força me deram.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema central a educação superior, sendo objeto de estudo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) inscrito no interior do cenário de disputas entre as frações da burguesia no campo da educação superior no governo Lula da Silva. O objetivo geral é fazer um resgate das propostas de educação superior das frações da burguesia brasileira (burguesia industrial e burguesia educacional) e dos organismos internacionais ou capital financeiro (Banco Mundial e UNESCO) com o intuito de identificar os interesses particulares ou específicos desses atores, as possíveis inter-relações e materializações no REUNI. Os objetivos específicos são investigar a relação dessa política pública educacional com o Projeto Universidade Nova e a hipótese de que tal política educacional possui um conjunto de elementos que unificariam as frações burguesas em jogo no campo político educacional. As conclusões apontam que com o processo de reforma da educação superior do governo Lula, as frações da burguesia brasileira, presentes no cenário da reforma, se alinham com os organismos internacionais em torno de um modelo flexível de educação superior, sendo que os principais interesses que se convergem se materializam no REUNI. Este trabalho indica ainda que tal política pública tem como principal origem o Projeto Universidade Nova.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Frações da Burguesia, Governo Lula: REUNI e Projeto Universidade Nova.

ABSTRACT

This thesis has the higher education as the central theme, being the Program to Support the Restructuring and Expansion Plans of the Federal University (REUNI, in portuguese) object of study, what is included in the backdrop of disputes between the fractions of the bourgeoisie in the field of higher education in Lula da Silva's government. The general objective is to rescue the proposals for higher education of fractions of the bourgeoisie Brazilian (industrial bourgeoisie and educational bourgeoisie) and the international organizations or the financial capital (World Bank and UNESCO) with the purpose to identify this actores' individuals or specific interests, the REUNI's possible inter-relations and materializations. The specific objectives are to investigate the relationship of this public educational policy with the Project New University and the hypothesis that this education policy has a set of elements that unify the bourgeois fractions in game on the educational and policy field. The findings suggest that with the reform of higher education in the Lula's government, the Brazilian bourgeoisie's fractions, present in the scenario of the reform, is aligned with international organizations on a flexible model of higher education, taking into account that the main interests converges and materialize yourself in REUNI. This work also indicates that this public policy is to source the Project New University (*Projeto Universidade Nova*, in portuguese).

Keywords: Work, Education, Fractions of the bourgeoisie, Lula's Government: REUNI and Project New University.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I: A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	30
1.1 A primeira república e a educação superior: a gênese tardia das primeiras universidades.....	36
1.2 A educação superior no período democrático.....	48
1.3 A ditadura militar e a educação superior.....	59
1.3.1 A primeira reforma das universidades federais: do ataque à subsunção ao modelo UnB.....	59
1.3.2 A reforma da educação superior de 1968.....	67
1.3.2.1 Breves considerações sobre o período subsequente à reforma.....	77
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	83
2.1 A crise do capital no cenário mundial: do esgotamento do fordismo à acumulação flexível.....	84
2.2 O neoliberalismo do estágio da acumulação flexível no Brasil.....	96
2.2.1 As mutações no mundo do trabalho como resposta à crise do capital.....	96
2.2.2 A burguesia brasileira sob signo neoliberal: A burguesia industrial e a burguesia do setor de serviços educacionais.....	101
2.2.3 A burguesia brasileira, os organismos internacionais e os governos Collor, Itamar e FHC: primeiros elementos para compreensão da configuração da educação superior na acumulação flexível.....	105
2.2.3.1. A reforma da educação superior do governo FHC.....	119
CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO LULA.....	128
3.1 O contexto da reforma universitária do governo Lula.....	129
3.2 Propostas do capital para educação superior do governo Lula: a burguesia industrial e a burguesia do setor de serviços educacionais.....	150
3.3 O REUNI como representação concreta do alinhamento tardio das frações do capital no plano educacional no estágio da acumulação flexível.....	157
3.3.1 Projeto Universidade Nova.....	159
3.3.2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: elementos para a unificação das frações da burguesia na política educacional.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	212
ANEXOS.....	228

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E FOTOS

TABELA 1 – Distribuição setorial dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil	50
TABELA 2 – Consenso de Washington original (final dos anos 80) e ampliado (final dos anos noventa)	96
TABELA 3 – Evolução da distribuição dos empregos por setor econômico em anos e países selecionados (em %)	98
TABELA 4 – Evolução do número de instituições de ensino superior – total geral 1991-2003	123
TABELA 5 – Composição das exportações por intensidade tecnológica (2005) – em percentuais	131
TABELA 6 – Número de empresas e de empregados por empresa conforme intensidade do conteúdo tecnológico em percentuais	132
TABELA 7 – Quadro Resumo das Novas Vagas da UFBA – 2009	204
GRÁFICO 1 – Renúncia fiscal advinda da adesão ao ProUni	149
FIGURA 1 – Arquitetura Curricular da Universidade Nova	169
FOTO 1 – Polícia Militar de Juiz de Fora no âmbito da UFJF no momento da reunião para a votação da adesão ao REUNI	182
FOTO 2 – Polícia Militar de Juiz de Fora no âmbito da UFJF no momento da reunião para a votação da adesão ao REUNI	183
FOTO 3 – Manifestação do movimento estudantil da UFJF contra a adesão da universidade ao REUNI	184
FOTO 4 – Manifestação do movimento estudantil da UFJF contra a adesão da universidade ao REUNI	185

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABC – Academia Brasileira de Ciências
ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições
BI – Bacharelado Interdisciplinar
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAT – Central Autônoma dos Trabalhadores
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ – Ciclos de Controle de Qualidade
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
CGTB – Central Geral dos Trabalhadores do Brasil
CIB – Confederação Industrial do Brasil
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CONEG – Conselho Nacional de Entidades Gerais
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT – Central Única dos Trabalhadores
C&T – Ciência e Tecnologia
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação à Distância
EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPES – Equipe de Planejamento do Ensino Superior
FAB – Força Aérea Brasileira
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
MNA – Modelo Norte-Americano
MSU – Movimento dos Sem Universidade
MUE – Modelo Unificado Europeu
NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre ensino Superior
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEG – Programa de Ação Econômica de Governo
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Parceria Público-Privada
Proeja – Programa de Integração da Educação Prof. ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni – Programa Universidade Para Todos
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC – Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência
SENAI – Programa Universidade Para Todos
SESI – Serviço Social da Indústria
SESu – Secretaria de Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior
SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior
TCH – Teoria do Capital Humano
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID – Agência dos Estados Unidos Para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A dissertação que agora apresentamos tem como tema central a educação superior, sendo objeto de investigação o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), inscrito no interior do cenário de disputas entre as frações da burguesia brasileira, no campo da educação superior, no governo Lula da Silva.

Há pouco mais de dois anos e meio resolvi estudar a educação superior conduzida fortemente pelas condições objetivas vividas no decorrer do processo de formação acadêmica no curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. Embora o processo de reforma universitária do governo Lula tenha ganhado concretude em 2003, eu o desconhecia, assim como os outros alunos do curso de Educação Física, até o início de 2005. Em abril desse ano, o Diretório Acadêmico (DA), sob a coordenação geral de Tatiane Carneiro Coimbra, Priscila Rocha e Carlos Eduardo Souza, introduz o debate no âmbito da Educação Física. Um dos mais importantes elementos que contribuiu fortemente para a construção do debate e das discussões foi a obra *“Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate”* (NEVES , Org., 2004)

organizado por um coletivo de autores composto por Lúcia Neves, André Martins, Ângela Siqueira, Kátia Lima e Marcos Oliveira.

Apesar de não conhecer o processo de reforma da educação superior no que concerne ao seu aspecto jurídico-legal, muitas de suas conseqüências eram notórias e sentidas no cotidiano acadêmico, tais como: o intenso comércio de pós-graduação e dos denominados cursos “caça níqueis”, a ingerência de empresas privadas de diferentes portes – a exemplo das incubadoras, da Belgo Mineira do Grupo Arcelor e da multinacional Voest Alpine –, e o aluguel do espaço físico e dos recursos materiais pedagógicos¹ utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da graduação para empresas privadas. Essas são algumas das principais ações de privatização interna que deveriam ser proibidas. No que concerne à particularidade da Faculdade de Educação Física, impõe-nos relevar que as formas de privatização expostas por nós eram (e ainda é) arquitetadas por um grupo de professores efetivos da referida Faculdade como forma de ganhar mais dinheiro. Em abril de 2009, verificamos, numa investigação preliminar, a existência de um total de sete cursos de especialização pagos somente no âmbito da Faculdade de Educação Física. Frente a isso, julgamos necessário revelar que identificamos que sete professores da Faculdade em questão participam de tais cursos, seja coordenando, seja ministrando disciplinas ou ambos, nos chamou a atenção que os nomes de dois professores constam nos sete cursos, os de três professores aparecem em seis cursos e o nome de outro consta em quatro cursos (e também o nome deste aparece na pós-graduação – paga – da UFRJ. Tal professor é empresário no ramo de cursos de pós-graduação, os quais são comercializados também em outras cidades e estados) e, por último, visualizamos o nome de um professor presente em três cursos. Diante disso, uma questão torna-se preocupante: a qualidade da educação do curso de graduação da Faculdade de Educação Física e a do curso de mestrado?

¹ Recursos materiais, como equipamentos esportivos.

De modo geral, outros impactos da reforma universitária eram vividos e observados, como o processo crescente das terceirizações, além do sucateamento da infraestrutura, sobretudo no que diz respeito à incapacidade do restaurante e da biblioteca de atender a todos os alunos. Cada vez mais era nítida a desobrigação do governo federal na manutenção da UFJF.

O retorno do professor Hajime Takeuchi Nozaki do doutorado e seus ensinamentos foram decisivos para a minha entrada no movimento estudantil. Acompanhei as atividades do Diretório Acadêmico, sobretudo o movimento de oposição ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e a implantação das Diretrizes Curriculares no curso de Educação Física.

Mediante as decisões autoritárias e do não rompimento com União Nacional dos Estudantes por parte do então Diretório Central de Estudantes (DCE), impôs-nos a formar, junto com outros alunos de outras Faculdades, um movimento de oposição ao então DCE e, conseqüentemente, a disputar as eleições de 2005. Para nós, a UNE já não representava mais os interesses dos estudantes. Enquanto discutíamos o processo de reforma da educação superior em curso, a UNE pressionava o governo para o encaminhamento do projeto de lei ao Congresso Nacional.

No último semestre do curso de Educação Física, o professor supramencionado ofereceu-nos uma disciplina (de caráter opcional), na qual ele dedicou seus esforços em nos apresentar os fundamentos ontológicos-históricos do Trabalho e da relação Trabalho-Educação. Na referida disciplina foram trabalhadas obras, por exemplo, de Marx, Kuenzer, Frigotto, Manacorda, Antunes, Bihr, Freitag, Salm, Pochmann e outros. Outros autores, especialmente do campo Trabalho e Educação, foram abordados nas três disciplinas do curso de especialização gratuito (iniciativa que partiu dos professores Álvaro e Hajime) que participei como aluna especial. Nessa mesma época, o professor Hajime me convidou para participar do Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico (GETEMHI).

Na busca das “múltiplas determinações” da produção da reforma da educação superior no governo Lula, iniciei a investigação a partir dos estudos de Roberto Leher (prefácio), Lúcia Neves & André Martins e Kátia Lima contidos na obra “*Reforma Universitária do Governo Lula: Reflexões para o Debate*”, a qual chegou até nós alunos da Educação Física em 2005 e os estudos referentes à educação superior contidos na revista “*Universidade e Sociedade*” (ANDES-SN, 2004). Tais autores e estudos vinham sinalizando a “fina sintonia” da reforma com as proposições dos organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial, da UNESCO e do Fundo Monetário internacional num cenário de aprofundamento da diluição da fronteira entre o público e o privado e de conseqüente deterioração das universidades públicas, especialmente as federais.

Ao mesmo tempo, considerando a complexa dinâmica de ação das frações burguesas, identifiquei que outros atores foram ingressando na trama da reforma – sobretudo quando da produção preliminar do anteprojeto de lei orgânica da reforma – como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) que edita, em 2004, o documento “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior*”. Com a publicação pelo governo da primeira versão do anteprojeto de lei, a burguesia educacional reagiu formando uma frente de luta. O lançamento da segunda versão, por sua vez, impulsionou mais nitidamente a reação da burguesia industrial, a qual produz um outro documento em 2005 apontando uma suposta omissão de seus interesses pelo governo.

Tempo depois, em meados de 2006, com a leitura do artigo produzido por Roberto Leher (s/da) intitulado “*O setor privado critica o anteprojeto, logo o anteprojeto é bom. Um mau silogismo para defender a contra-reforma*”, meu objeto de estudo foi ganhando concretude ao perceber que no processo de produção da reforma, além dos interesses externos, existia também uma relação de forças internas, representada pela burguesia industrial e pela burguesia do “setor de serviços educacionais”. No referido artigo, o autor pôs em evidência o conflito entre as frações da burguesia brasileira ao pré-anunciar uma fala do então ministro da educação, Tarso Genro, em

reunião com os empresários do ensino na CNI que, diante do anteprojeto de lei da reforma, dizia: “estamos em busca de um consenso”.

Isso, portanto, me motivou investigar como e, em que medida vinha se materializando os interesses dos organismos internacionais e nacionais na legislação educacional no governo Lula da Silva. Ou seja, analisar como, e em que medida, os interesses particulares desses organismos vinham se tornando política pública para a educação superior.

A partir desse momento decidi buscar ingresso no mestrado. Contudo, diante do compromisso com o interesse histórico da classe trabalhadora, decididamente resolvi ir ao encontro do campo Trabalho e Educação (TE) da Universidade Federal Fluminense (UFF). No final de 2006 ingressei no mestrado, no referido campo.

A trajetória da proposta de pesquisa após o ingresso no mestrado: delimitando o objeto de estudo

A entrada no curso de mestrado, em 2007, contribuiu decisivamente para a re-elaboração da proposta de estudo. Preponderantemente após cursar as disciplinas “Economia Política da Educação” (ministrada pelo professor José Rodrigues), “Economia Política da Educação Superior” (ministrada pelo referido professor e pelas professoras Ângela Siqueira e Kátia Lima, também do mesmo campo) e a disciplina “Organismos Internacionais” (ministrada pela professora Ângela Siqueira).

Nesse período, ao contrário do que imaginava, percebi a grande quantidade de estudos no campo da educação superior e, conseqüentemente, o quanto teria que me esforçar. No decorrer das disciplinas acima mencionadas, observei o quanto a minha formação ainda era incipiente.

Em relação à disciplina “Economia Política da Educação”, pude compreender mais de perto, sobretudo após o contato com a obra do professor José Rodrigues (2007), “*Os Empresários e a Educação Superior*”, a relação do governo Lula com as frações da burguesia brasileira na produção da reforma e a forma como tais frações concebem a educação superior. Considerando as contribuições que esse autor nos dispõe nessa obra, me chamou a atenção primeiramente o fato dele demonstrar que tanto a burguesia industrial quanto a burguesia educacional e o governo Lula “*estão de acordo que a ampliação de oferta de educação-mercadoria deve dar-se sobre um modelo universitário fragmentado, em sua forma e em seu conteúdo*” (p. 79). Isso, portanto me motivou a investigar também as possíveis interseções no que concerne aos interesses particulares das frações da burguesia brasileira com os interesses particulares dos organismos internacionais e a delimitar o REUNI como objeto de estudo em decorrência das constatações, as quais relatarei nas próximas linhas.

No decorrer da disciplina “Organismos Internacionais”, mais especificamente, localizei, numa das produções dos organismos internacionais nos apresentada por Ângela Siqueira, a apropriação pelo Banco Mundial (2003a)² da expressão “*educação ao longo da vida*” construída e propagada amplamente pela UNESCO. O Banco, além de dizer que essa ação se encontra ainda numa etapa conceitual, justifica que a concepção de *educação permanente* transcende o seu ponto de vista até então vigente no que se refere à formação. Outra questão relevante é que ele anuncia

² “*Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento: desafíos para los Países en Desarrollo*”. Washington, D. C.. 2003a.

que o seu programa de empréstimos será destinado aos governos que promoverem alterações em seus sistemas de formação de forma a fazer refletir a concepção de “*educação ao longo da vida*”.

Ao relacionar o modelo flexível de educação superior prescrito pelo Banco Mundial (revelados pelos pesquisadores da educação superior e pelos estudos na referida disciplina) com as propostas das frações da burguesia brasileira e com o decreto que institui o REUNI, constatei ainda de forma superficial a similitude de algumas das prescrições desses atores com as diretrizes dessa política.

Com a leitura aprofundada do Plano Universidade Nova arquitetado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e difundido, sobretudo pelo reitor de tal universidade, identificamos os pressupostos do receituário do referido Plano, também, contidos no REUNI, sobretudo a abertura para a operacionalização dos Bacharelados Interdisciplinares.

Isso, portanto, me conduziu a construção da hipótese específica, defendida no exame de projeto, de que o REUNI vem para unificar as frações da burguesia brasileira e os organismos internacionais na política educacional.

Poucos meses depois do exame de projeto, com a edição do estudo de Lúcia Neves & Marcela Pronko (2008) intitulado “*O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*”, a constatação do alinhamento do Banco Mundial com a UNESCO, que acima anunciamos, se confirmou. Com a leitura da obra das autoras, foi possível compreender que o Banco Mundial incorporou a noção de “*educação ao longo da vida*” da UNESCO, sendo que ambos os organismos propõem basicamente o mesmo modelo flexível de educação superior com vistas a viabilizar a concretização de tal concepção de educação.

Ao relacionar preliminarmente o trabalho de Rodrigues (2007) com os de Leher (1998), de Lima (2002 e 2007), de Siqueira (2004) e de Neves & Pronko (2008), sendo este particularmente no que se refere à noção de “*educação ao longo da vida*”, percebi mais

profundamente um movimento de alinhamento das frações da burguesia brasileira em questão com os organismos internacionais no que concerne ao modelo flexível de educação superior no tocante à prescrição da forma de organização acadêmica e do conteúdo.

Ao estudar o documento do Banco Mundial “*Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciária*” (BANCO MUNDIAL, 2003b) identifiquei a prescrição de um Programa que objetiva o redesenho do modelo atual de educação superior, particularmente no que se refere ao seu formato, muito articulado com a proposta da burguesia industrial elucidada por Rodrigues (2007).

Numa nova leitura do conteúdo do decreto que institui o REUNI, isso já numa etapa bem avançada da pesquisa, visualizei justamente a presença dos principais elementos que indicam tal alinhamento entre as referidas frações burguesas contidos no referido decreto e, também, nas “*Diretrizes Gerais*” do REUNI, documento suplementar ao decreto. Diante dessa percepção, (re)construímos a hipótese de que o REUNI possui um conjunto de elementos que unificariam as frações burguesas presentes no cenário da reforma universitária no campo político educacional. Essa, portanto, é a questão central que esta dissertação se propõe a investigar.

Ainda sem a compreensão de que a categoria “totalidade não significa tudo”, com efeito, no trato com o objeto de estudo acabei insistentemente incorporando ao objeto empírico a Lei de Inovação Tecnológica e o ProUni. Conseqüentemente, diante da impossibilidade de aprofundar na questão que se tornou central para nós e sob o risco de desconsiderar os autores que dedicaram seus esforços em desvendar e apresentar o real sentido de tais políticas públicas, até então

escondidas por trás do “mundo da aparência” (KOSIK, 1976), decidi abordá-las dentro dos limites da revisão bibliográfica.

Outra questão importante é quanto ao tratamento com as fontes empíricas. Como me propunha a investigar inicialmente em que medida os interesses particulares dos organismos internacionais e das frações da burguesia brasileira têm se tornado política pública para a educação superior, teria necessariamente que analisar as propostas de educação superior de tais frações da classe dominante. Ao propor dedicar a análise de alguns dos principais documentos, meu orientador, José Rodrigues, foi categórico: “até que ponto ir à fonte primária me possibilitaria superar os estudos já concluídos?”. Essa indagação me fez pensar e me orientou a dedicar preliminarmente aos estudos já existentes antes de recorrer às fontes primárias, embora *exaurir todos os aspectos* (KOSIK, 1976) delas não seja a nossa intenção e nem o objetivo dos estudiosos da educação superior. Para tanto, os autores selecionados para o nosso trabalho foram Leher (1998), Lima (2002 e 2007), Neves & Pronko (2008) e Siqueira (2004), que nos oferecem importantes análises sobre os preceitos dos organismos internacionais relativos à educação superior. No que concerne à burguesia brasileira, (re) traremos à luz sua proposta, a partir das contribuições de Neves (2002a, 2002b e 2002c), Leher (s/da) e Rodrigues (2007). Além da ajuda desses autores, selecionamos três documentos: um de 1997 intitulado “*Considerações, Recomendações e Propostas do Seminário*” (com base na indicação contida no estudo de Neves 2002c) e outro de 2002 denominado “*Políticas Públicas de Educação Superior: Desafios e Proposições*”, ambos produzidos pela burguesia educacional e um de 2005 intitulado “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior: análise da segunda versão do anteprojeto*”, produzido pela burguesia industrial. Como o cerne de nossa questão gira em torno da investigação do modelo de educação superior (especialmente forma de organização e

conteúdo) tais incursões foram imprescindíveis sobremaneira para um detalhamento, o qual acabou sendo decisivo para o refinamento de nossas conclusões.

Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos

O referencial teórico metodológico norteador da presente pesquisa é o materialismo histórico dialético que, além de permitir uma apreensão aprofundada da realidade, busca também a *transformação revolucionária* (KOSIK, 1976) e, conseqüentemente, a superação da estrutura social historicamente produzida através da luta de classes.

A única maneira de atingirmos a raiz ou a lei de um determinado fenômeno é através do desmonte do mundo da *pseudoconcreticidade* que, dentre suas pretensões, destaca-se sobremodo o esforço em apresentar os fenômenos como sendo “condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (KOSIK, 1976, p. 15). Com a ajuda de Kosik (1976, p. 23), apreende-se que a *transformação revolucionária* da realidade depende justamente da nossa compreensão de que somos nós os produtores dessa realidade.

O materialismo histórico dialético nos oferece importantes categorias, as quais nos permitem construir o conhecimento acerca de nosso objeto de estudo enquanto “síntese de muitas determinações”, ao elevar-se do abstrato ao concreto pensado (MARX, 1982, p. 14-15). Assim sendo, propomos a busca, no processo de reforma da educação superior do governo Lula da Silva, das “múltiplas determinações” que explicam o significado do REUNI.

Além desse aspecto importante, o pensamento que orienta a nossa proposta de pesquisa, situada no bojo de uma sociedade dividida em duas *classes fundamentais*, é de que a ciência não é nem neutra e nem arbitrária (FRIGOTTO, 1989).

Pensamos que sob a égide do modo de produção capitalista a educação superior nunca será efetivamente igual para todos.

Antes de discorrermos sobre a forma como organizamos nossa pesquisa é preciso dizer que trabalharemos com o conceito de “*bloco no poder*”, mas faremos à luz da interpretação de Armando Boito Júnior. Para o autor, a dinâmica de ação das frações burguesas é bastante complexa, sendo que os embates são inerentes à dinâmica (BOITO JR., 1999, p. 75). Na interpretação do autor, o *bloco no poder* compreende, além da “unidade contraditória da burguesia”, a função do Estado como organizador da dominação de classe da burguesia e da hegemonia de uma de suas frações. Tendo em vista a negligência, maior ou menor, dos interesses específicos das demais frações, a existência de uma fração hegemônica no *bloco* não zera a possibilidade de conflitos diante de uma política econômica e social posta em curso pelo Estado. O interesse geral que unifica todas as frações da burguesia é justamente a manutenção da sociedade capitalista.

Passemos então ao modo como organizamos a exposição de nossa investigação. Além da Introdução, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas, apresentaremos este trabalho em três Capítulos.

No Capítulo 1 – *A gênese da educação superior no Brasil* – buscamos fazer um resgate da gênese da educação superior no Brasil, o qual nos possibilitou retomar as discussões sobre o significado desse nível de ensino no país nos seus diferentes momentos históricos e suas conjunturas políticas. Para tanto, fizemos um resgate minucioso dos estudos acerca da educação superior de Luiz Antônio Cunha (1986, 1988, 1989a, 1989b, 2002, 2003 e 2004), o qual nos dispôs importantes instrumentos para compreendermos as mudanças operadas nas universidades na atualidade. Não dedicamos apenas à análise do período da ditadura militar justamente porque

notamos que as principais modificações na educação superior são continuidades, as quais se localizam, sobretudo da década de 1940 em diante.

Como um de nossos recortes é a burguesia brasileira, utilizamos um pouco mais de tempo (leia-se páginas) para discorrer sobre o período de formação do capitalismo industrial, o qual coincide com o nascimento das primeiras universidades públicas brasileiras. Tentamos mostrar, por meio dos estudos existentes, sobretudo os de Bárbara Weinstein (2000) e de José Rodrigues (1998), o movimento de ascensão da burguesia industrial e seu avanço no controle da educação da classe trabalhadora, desde a criação do SENAI, passando pela instituição do SESI, até a construção do IEL, quando a CNI completa sua tríade conforme a conhecemos nos dias de hoje.

No Capítulo 2 – *A educação superior na acumulação flexível* – nos dedicamos às análises da resposta do capital a sua crise estrutural de acumulação. Desse modo, abordamos as modificações nos aspectos econômico, social, político, cultural e educacional, com destaque para a educação superior. Primeiramente situamos as metamorfoses ocorridas no contexto mundial e em seguida em âmbito nacional. Mais especificamente tentamos identificar as mudanças demandadas pelo estágio da acumulação flexível ao campo da educação superior. Para tanto, foi necessário fazermos um resgate dos projetos de educação superior das frações do capital em disputa, ou seja, os projetos construídos pelas frações da burguesia brasileira e pelos dos organismos internacionais com o objetivo de que se tornem hegemônicos. Posteriormente, explicitamos as principais ações dos governos neoliberais da década de 1990 e início do ano 2000 no que diz respeito à educação superior e seu ajuste aos interesses das frações da classe dominante.

No que concerne ao Capítulo 3 – *A educação superior no governo Lula* – retomamos objetivamente o debate acerca do movimento de produção da reforma da educação superior do governo Lula da Silva na tentativa de (re) trazer à cena os conflitos. Com o intuito de

compreender a concepção do governo que alimentou (e continua) o processo de reforma, particularmente o movimento de produção do REUNI, localizamos as principais figuras que representam o governo que estão em jogo e suas principais idéias e discursos. Nesse contexto, damos especial ênfase ao Ministério da Educação diante da constatação de sua identificação imediata e grande apoio ao Projeto Universidade Nova produzido na UFBA, sendo o reitor dessa instituição um dos produtores e o principal porta-voz do Projeto. Nessa mesma linha, (re) apresentamos a proposta de educação superior das frações da burguesia brasileira em disputa no processo de reforma. Ou seja, apresentamos as prescrições da burguesia industrial e da burguesia do setor de serviços educacionais objetivando identificar seus interesses específicos e a possível inter-relação entre eles. Para tanto, tomamos como principal indicação o estudo de Leher (s/da) e de Rodrigues (2007). Posteriormente, nos dedicamos a um exame acurado do Projeto Universidade Nova e sua conexão com o REUNI. Na última seção, nos concentramos na análise da hipótese de que tal política pública contém um conjunto de elementos de unificaríamos as frações da burguesia em cena na da política educacional. Contudo, antes desse momento foi fundamental analisar em que medida o REUNI serve às frações burguesas diante da posição que elas ocupam no *bloco do poder* no cenário neoliberal. Para isso, a obra de Rodrigues (2007), sobretudo o Capítulo 1 onde o autor trabalha a questão da *educação-mercadoria* e da *mercadoria-educação* foi a nossa referência.

CAPÍTULO I: A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

“O que, portanto, caracteriza a época capitalista é que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Por outro lado, só a partir desse instante se universaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho”.

Marx (1983, p. 141)

“Apesar de não em substância, mas em forma, a luta do proletariado contra a burguesia é antes de tudo uma luta nacional. O proletariado de cada país precisa, claro, primeiro de tudo acertar seus assuntos com sua própria burguesia”.

Marx & Engels (2006)

Este capítulo se situa na relação trabalho-educação, com destaque para a educação superior. Tomamos como ponto de partida a apreensão de que o sentido fundante da relação entre trabalho e educação é justamente uma “relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p.154).

Marx & Engels (2002) nos mostram que o trabalho é central em nossa existência quando apresentam o fundamento ontológico que o define:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (p. 10-11, grifos dos autores).

Portanto, podemos apreender com a ajuda dos autores acima que o que o homem é *coincide*³ de forma plena com sua própria produção, ou seja, *coincide* com o seu próprio trabalho. Contudo, é preciso ressaltar que o trabalho se define primeiramente pelo seu elemento teleológico:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingi, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1983, p.149-150).

Considerando esses dois fundamentos ontológicos do trabalho expressos pelas duas citações acima, pode-se dizer que a riqueza intelectual do homem “depende inteiramente da riqueza de suas relações reais” (MARX & ENGELS, 2002, p. 34).

Saviani, apoiando-se em Marx, aprofunda explicando-nos o verdadeiro significado da educação.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p.154).

³ Cf. Marx & Engels (Op. Cit., p. 11).

Assim sendo, nos mostra que a raiz da educação *coincide*, em sua plenitude, com o trabalho. Esse é justamente o sentido fundante da relação trabalho-educação sendo que é esse olhar que orienta nossa dissertação que se inicia nesse momento. Contudo, é preciso deixar esclarecido que, considerando a dimensão histórica do trabalho, tal sentido assim foi até o desenvolvimento da sociedade de classes, objetivamente a escravista e a feudal, quando se efetua a separação entre trabalho e educação (ibid). Nesse momento histórico desenvolve-se uma outra forma de educação diferente da “*educação inerente ao processo de trabalho*”, qual seja, a educação baseada nas atividades intelectuais destinada apenas à classe que dispõe de ócio (ibid, p.155). É justamente nesse momento que Saviani (2007) situa o nascimento da escola que é, para ele, a expressão concreta da institucionalização da forma de educação que se desenvolvia.

Partindo dessa apreensão, diante do movimento histórico de produção da educação superior como um dos níveis de ensino do sistema educacional, constatamos que, no contexto do Brasil, ele tem sua raiz no período colonial (1500-1822). Nesse tempo, a educação se desenvolve à luz da pedagogia dos jesuítas que vieram ao Brasil. Os cursos de Artes (ou Filosofia) e os de Teologia foram, provavelmente, a primeira experiência de ensino superior⁴ do país. Ao longo da colônia e, posteriormente, no correr do império (1822-1889) não houve a criação de universidades no Brasil, embora tentativas tenham sido feitas.

Para Cunha (1986), a Família Real que aqui se instalou, em 1808, trouxe uma nova configuração para a educação superior a partir da proliferação de escolas/faculdades superiores isoladas⁵ em consonância com o modelo vigente na França.

⁴ Historicamente, em 1572, o Colégio da Bahia (existente desde 1550), passou a oferecer os cursos de Filosofia e de Teologia. Esse foi o primeiro registro de Cunha (1986) no que se refere ao ensino superior em nosso país, tal qual ele o compreende.

⁵ Escolas/faculdades de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro, em 1808), de Engenharia da Academia Militar (1808) e de Direito (Olinda e São Paulo, em 1827) (CUNHA, 1989).

Contudo, no cenário mundial, o estudo de Mario Alighiero Manacorda (1989) e, mais especificamente os de Jacques Verger (1990) e os de Christophe Charle & Jacques Verger (1996) nos indicam que a gênese da educação superior se localiza na Idade Média, na sociedade feudal. No entanto, as universidades só nasceram anos mais tarde, cujos exemplos destacamos a universidade de Bolonha, cuja criação iniciou em fins do século XII, e a universidade de Paris, criada no início do século XIII (CHARLE & VERGER, 1996).

No latim medieval, a universidade era ao mesmo tempo *studium* e *universitas* (ou melhor, *universitas magistrorum et scholarium* ou *universitas studii* N.); *studium* significava estabelecimento de ensino superior, *universitas* designava a organização corporativa que fazia funcionar o *studium* e garantia sua autonomia. Na vida do *studium*, a *universitas* era portanto a realidade fundamental, primeira; não reunia forçosamente todos aqueles cuja atividade estava ligada à do *studium*, mas controlava-os todos. Em Paris, mestres e estudantes compunham a universidade, mas toda iniciativa pertencia aos primeiros, os segundos eram apenas os “subalternos” da universidade. Em Bolonha, em contrapartida, eram os estudantes que formavam a universidade [...] e os doutores dela estavam excluídos; isso significava não somente que os próprios estudantes asseguravam o funcionamento da universidade mas também que recrutavam os professores e exerciam um controle constante sobre o valor e a regularidade de seu ensino e mesmo de sua vida privada (VERGER, 1990, p. 48, itálico no original).

No que concerne à particularidade das universidades, Verger (1990) na citação acima busca demonstrar que o movimento de formação das mesmas emanou da associação de mestres e estudantes ou de estudantes.

Como vimos, o movimento histórico de desenvolvimento da educação superior tanto em âmbito mundial quanto no cenário nacional antecede ao movimento de afirmação da nova ordem social burguesa. Embora esse brevíssimo retorno ao tempo da sociedade feudal já nos oferecesse indícios sobre o sentido e significado da educação superior delineada nessa antiga sociedade – escondidos pelo véu da Igreja – e, também, no regime colonial brasileiro, optamos como recorte temporal o advento da sociedade burguesa moderna, uma vez que objetivamos compreender o desenvolvimento de tal nível de ensino no tempo histórico em que o que impera é a *lei do valor*.

Marx, em “*O Capital*”, desvela que o que define a sociedade capitalista é a *lei do valor*, por sua vez, representada pela fórmula D-M-D’, ou seja, fórmula geral de funcionamento do mundo capitalista, em que D é o dinheiro, M é a mercadoria e D’ significa $D + \Delta D$ ou a “soma de dinheiro originalmente adiantado mais um incremento” (MARX, 1983, p. 128 e p.131).

Sintetizando, D-M-D’ significa “comprar para vender, ou melhor, comprar para vender mais caro” (ibid, p. 131).

Diante disso, vale a pena relembrar que

Todo o sistema capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria. A divisão do trabalho unilateraliza essa força de trabalho em uma habilidade inteiramente particularizada de manejar uma ferramenta parcial. Assim que o manejo da ferramenta passa à máquina, extingue-se, com o valor de uso, o valor de troca da força de trabalho. O trabalhador torna-se invendável, como papel-moeda posto fora de circulação (MARX, 1984, p. 48).

Com essa síntese, Marx nos apresenta o princípio fundamental do capitalismo, a subsunção real do trabalho ao capital, isto é, o aprofundamento da divisão do trabalho que, em sua conseqüência imediata, transforma os trabalhadores em *trabalhadores supérfluos* a partir do instante em que a máquina começa a realizar o trabalho que antes lhes cabiam⁶. O trabalhador que permanece na fábrica (aliás, antes mesmo de entrar nela) não tem o controle sobre o processo de produção (e nem do produto do seu trabalho) em quaisquer que seja o seu momento.

Não estamos afirmando que antes não existisse a divisão do trabalho, contudo, o que Marx & Engels (2002, p. 17) assinalam é que no auge do mundo feudal ela pouco se desenvolveu. É justamente com a sociedade capitalista que a divisão trabalho se aprofunda

⁶ Como bem aprofunda Saviani (2007, p. 158), a maquinaria não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado. Com ela, afirma ele, “deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material”. Ricardo Antunes afirma ser um processo de “desantropomorfização do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 37). Na mesma linha, Harry Braverman (1981, p. 104) indica como sendo “desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase que ao nível de trabalho em sua forma animal [...]”. Karl Marx servindo de referência a tais autores identifica como sendo o momento da conversão do sujeito em objeto e do objeto em sujeito (MARX, 1975, p. 44).

sobremaneira. Dentre os principais atores que contribuíram para a concretização de tal ação, destacamos Frederick W. Taylor e sua gerência científica. “A gerência, insistia ele, só podia ser um empreendimento limitado e frustrado se deixasse ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho” (BRAVERMAN, 1981, p. 86). Ou seja, a subsunção, em sua plenitude, do trabalhador ao capital.

O que o taylorismo investiga – e procura operacionalizar – é como adaptar o trabalho às necessidades do capital conduzido pelos princípios de *dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores*; da *separação do trabalho em trabalho mental e manual* e do *monopólio do conhecimento* pelo capital, conforme examina Braverman (1981). Portanto, a aplicação de tais princípios significa impedir aos trabalhadores de adquirirem qualquer forma de controle ou autonomia sobre o processo de produção.

Considerando o campo educacional é importante salientar que, por mais que a classe dominante valoriza a educação, ela cria mecanismos para limitá-la de forma que essa valorização não passe além das necessidades postas pelo capital.

Por fim, o que pretendemos neste capítulo é a busca, no movimento histórico da educação superior, dos possíveis determinantes que nos possibilitem melhor apreender a particularidade do movimento de redesenho desse nível de ensino conduzido pelo capital em seu atual estágio de desenvolvimento. Ou mais precisamente, quais são as continuidades (e discontinuidades) em relação ao período colonial, à república velha, ao período democrático e ao período da ditadura militar.

1.1 A primeira república e a educação superior: a gênese tardia das primeiras universidades

As primeiras universidades brasileiras, ainda que de modo tardio, nascem em fins do período conhecido como primeira república (1889-1930). Emergem, portanto, na fase inicial de formação do capitalismo industrial no Brasil.

Nesse tempo histórico, da república velha, a acumulação de capital ainda se concretiza mediada pelo modelo econômico agro-exportador, sendo o café, o principal produto da circulação. Nele, a burguesia cafeeira, particularmente na década de 1920, era a fração hegemônica no interior do *bloco no poder* (FAUSTO, 1991 e MENDONÇA, 1990).

Enquanto isso, no cenário mundial, começava a tomar forma um novo método de produção industrial: o fordismo⁷, criado em 1914 nos Estados Unidos a partir do instante em que Henry Ford introduz o seu dia de oito horas e cinco dólares, conforme assinala Harvey (2003). Uma das curiosidades que merece destaque é que o termo “fordismo” foi cunhado pelo líder comunista Antonio Gramsci em seu texto “*Americanismo e Fordismo*”, produzido no cárcere. Para ele,

Parece ser possível responder que o método Ford é “racional”, isto é, deve generalizar; mas para que isto ocorra faz-se necessário um longo processo, no qual se verifiquem mudanças nas condições sociais e nos costumes e hábitos individuais. Entretanto, as mudanças não podem realizar-se apenas através da “coerção”, mas só através da combinação da coação (auto-disciplina) com a persuasão, inclusive sob a forma de altos salários, isto é, de possibilidades de melhorar o nível de vida; ou melhor, mais exatamente, de possibilidades de alcançar o nível de vida adequado aos novos modos de produção e de trabalho [...] (p. 407).

E foi justamente isso que Ford, percebeu

⁷ Ao longo desse capítulo ainda iremos abordá-lo, embora a análise mais profunda será feita no Capítulo 2.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significa consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2003, p.121).

Contudo, tal ponto de vista só ganhará concretude dos anos 1945 em diante como ainda aprofundaremos.

Após essas curtíssimas considerações, nas linhas que se seguem dissertaremos sobre afirmação do capitalismo industrial no solo brasileiro.

Desse modo, considerando o cenário político da república velha, Boris Fausto (1991) indica como sendo de crise, a qual se agrava no curso da década de 1920.

No que concerne ao campo econômico, a crise mundial em curso somente atingiu em cheio o Brasil em 1929 (FAUSTO, 1991), época da quebra da Bolsa de Nova York. Com efeito, no plano econômico a crise desdobrou-se na queda acentuada do preço e da demanda do café - cujo principal consumidor era os Estados Unidos -, o qual se encontrava em pleno boom.

No plano político, o desfecho da crise, no Brasil, expressa pelos conflitos, será a conhecida “*Revolução de 1930*”, responsável por romper o “quadro sócio-político da dominação oligárquica, sob a hegemonia da burguesia cafeeira” (ibid, p. 426).

Fausto (1991) aponta que a política econômica para contenção da crise, do então governo Washington Luís - o plano de estabilização do câmbio -, além de aprofundá-la ainda mais, não agradou a fração burguesa do café, situação que irá gerar tensão entre ambos, porém sem rompimento por parte de tal fração da burguesia.

Para o autor, a indicação pelo referido governo, de Júlio Prestes à disputa eleitoral de 1930, impulsionou, em reação, a formação de uma frente de luta, a Aliança Liberal, para a representação dos interesses da classe dominante não ligados ao “núcleo cafeeiro”. Ao lançar

Getúlio Vargas como candidato adversário, começam a se aproximar da Aliança, diferentes atores, porém com um interesse comum: o ataque à supremacia da burguesia cafeeira (ibid). No que concerne à burguesia industrial, Fausto (1970), aponta que não estivera do lado de Vargas durante as eleições, mas com a vitória do candidato da Aliança, ela passa apoiá-lo.

Diante desse quadro, e considerando a emergente burguesia industrial, o autor supracitado, indica que o período 1930-1937 tem como marca a ausência de fração burguesa hegemônica no *bloco no poder*, como podemos constatar:

A oposição ao predomínio da burguesia cafeeira não provém, entretanto, de um setor industrial, supostamente interessado em expandir o mercado interno. Pelo contrário, dadas as características da formação social do país, na sua metrópole interna há uma complementaridade básica entre interesses agrários e industriais, temperada pelas limitadas fricções. Ao momento de reajuste do sistema, por isso mesmo, não corresponde o ascenso ao poder do setor industrial, seja de modo direto, seja sob a forma da “revolução do alto”, promovida pelo Estado (ibid, p. 112).

Entretanto, Diniz & Boschi, nos indicados por Rodrigues (1998), questionam esse significado atribuído ao período histórico, apontando que, em decorrência dessa análise, o peso político da burguesia industrial tende a ser anulado frente ao processo de industrialização do país (DINIZ & BOSCHI, 1978a, p. 17). Noutras palavras, tende a considerar burguesia em tela, uma fração passiva “oscilando ao sabor das prerrogativas do Estado”.

Diniz (1978), em particular, possui uma indagação que problematiza e ao mesmo tempo nos torna esclarecida sua tese: “*Até que ponto a escolha da via para industrializar o país se fez a despeito ou à revelia desse setor?*” (p. 54-55). Para tanto nos mostra a conquista de espaço político pela burguesia industrial no período pós-1930, examinando, para isso, a relação concreta dos empresários com o Estado - em sentido estrito - no que diz respeito ao capital estrangeiro no processo de industrialização. A defesa dos empresários industriais (de modo geral), dada à carência de recursos para alavancar a industrialização segundo eles, seria a necessidade de

combinação do capital nacional com capital estrangeiro, chegando mesmo à defesa de criação de “igualdade de condições” para ambos.

Contudo, no decorrer dos anos, os setores que consideravam estar sendo prejudicados, reagiram pedindo a intervenção do Estado em termos de regulamentação, com vistas à restrição da concorrência do capital estrangeiro. Porém tal restrição não poderia, como nos revela a autora, ocasionar a fuga do capital estrangeiro. A partir da investigação da ação do empresariado industrial, portanto, Diniz (1978) apreende que “nenhum dos grupos envolvidos nos debates vincularia os problemas que estavam sendo enfrentados à necessidade de se formular um projeto global de crescimento industrial para o país” (p. 102). Para ela, isso de algum modo evidencia a incapacidade de articulação de todas as frações da burguesia industrial em torno de uma entidade representativa da classe já que traz à tona o caráter imediatista e individual de suas ações (p.96-97) na relação com o Estado.

No plano educacional, também é preciso ponderar o peso político da burguesia industrial. Weinstein (2000), discutindo a formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964), traz à cena política a burguesia industrial⁸. Mostra, assim, que desde 1930, a referida burguesia já marcava presença no debate da qualificação da força de trabalho para a indústria. Num discurso proferido em 1934, Roberto Simonsen⁹, um dos intelectuais da burguesia industrial, disseminara, segundo a autora, o discurso de baixo desenvolvimento econômico devido à parca qualificação dos trabalhadores chegando a propor que se criassem institutos para a formação da classe trabalhadora (ibid, p. 103).

No entanto, Weinstein (2000) e Rodrigues (1998) apontam que somente a partir da edição do decreto-lei nº 1.238 de 02 de maio de 1939 – do qual os empresários foram deixados de fora

⁸ José Rodrigues, em “*O Moderno Príncipe Industrial: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*”, de 1998, se dedicou a essa análise.

⁹ Então Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)

na elaboração – impondo às empresas a oferecerem cursos de formação profissional para “menores” e para adultos, é que acabou desafiando de forma efetiva a burguesia industrial a sair da passividade quanto à formação profissional e, com efeito, formular seu projeto específico de educação de modo a torná-lo hegemônico.

Considerando o campo educacional, diante das considerações dos autores supracitados, pode-se concluir que na Primeira República (1889-1930) a burguesia industrial ainda não possuía um projeto de educação profissional e nem de educação superior.

É nesse cenário, portanto, de emergência tardia da indústria e de ausência, pelos empresários do setor, de um projeto de desenvolvimento econômico e de educação superior, que nascem, após várias tentativas fracassadas, as primeiras universidades no Brasil. Pela simples união de escolas/faculdades superiores independentes formam-se a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e anos depois, em 1927, a Universidade de Minas Gerais.

Cunha (1986) aponta que as primeiras universidades¹⁰ criadas foram “efêmeras” e emergiram “por fora” e “à revelia” do Estado (p. 198 e p. 212). Ou seja, por iniciativa privada e sem a regulação por parte do Estado. O autor revela ainda que o ensino nas universidades instituídas pelo governo era pago. Contudo, é curioso ressaltar que a reforma de 1925 (“reforma Rocha Vaz”) previa que, a cinco alunos em cada universidade, seria concedido o ensino gratuito: “um seria aquele que tivesse média mais elevada no exame vestibular ou na série anterior; outro seria indicado pelo governo” e os demais deveriam ser indicados pelos companheiros de turma (BRASIL, 1925 apud CUNHA, 1986, p.197).

¹⁰ Universidade de Manaus (1909-1926), Universidade de São Paulo (1911-1917), Universidade do Paraná (1912-1915) (CUNHA, 1986, p. 198-211).

Tão logo se instalou, o governo Vargas criou o Ministério da Educação, cujo significado é expresso por Dermeval Saviani na síntese que contém o exame do autor acerca das mudanças no plano educacional nesse governo.

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, a instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (SAVIANI, 1997, p. 06).

Frente às ações que se fomentaram no decorrer do primeiro governo Vargas destacamos a “reforma Francisco Campos” e a “reforma Gustavo Capanema”, sendo a última a que tornou, mais concretamente, estrutural o antigo dualismo da educação (KUENZER, 1997).

Dentre as medidas criadas pela “reforma Francisco Campos”, localizamos o Conselho Nacional de Educação (decreto nº 19.850/1931), o Estatuto das Universidades Brasileiras (decreto nº 19.851/1931) contendo as normas de organização do ensino superior em todo o solo brasileiro e o decreto que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro (decreto nº 19.852/1931). Quanto a essas medidas, Cunha (1986, p. 294) nos oferece importante contribuição quando afirma que a reforma da educação superior estava articulada com a reforma do ensino médio ou secundário.

No que concerne ao Estatuto das Universidades Brasileiras, Cunha (1989a, p. 14) nos indica que foi a “primeira diretriz geral para o ensino superior que mostrava a universidade como forma preferencial do ensino nesse nível” e permaneceu em vigor por mais de 30 anos.

Segundo o texto do decreto, para se criar uma universidade (União, estados e particulares) deverá atender algumas exigências, dentre elas

I, congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II, dispor de capacidade didática, ai compreendidos [*sic*] professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III, dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;

IV, submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto (BRASIL, 1931, art. 5º).

Dentre as considerações do autor acerca do Estatuto, destacamos os elementos que ele aponta como sendo continuidades, tais como o antigo controle do Estado, o ensino pago e a possibilidade de poderem ser criados, além das universidades, os institutos isolados.

Voltando-nos novamente ao campo econômico, ainda que o governo Vargas não tenha adotado uma “linha clara” de estímulo à industrialização no tempo histórico anterior ao Estado Novo (FAUSTO, 1995), o mesmo não procederá no pós-1937 quando dará grande impulso ao desenvolvimento industrial ancorado no modelo de industrialização por “*substituição de importações*” com o Estado assumindo o papel de produtor de bens e serviços com destaque para a instalação da indústria de base – a siderúrgica de Volta Redonda – que, de acordo com Fausto (2006) e Diniz (1978), só ganhou concretude após ser nutrida pelos investimentos advindos dos Estados Unidos. Além do estímulo à estatização¹¹ de empresas, o governo também favoreceu o setor privado, como afirma os autores.

Coerente com esse novo tempo operam-se mudanças no mundo do trabalho com destaque para a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, as quais mediaram a representação de

¹¹ De acordo com Diniz & Boschi (1978b), antes de 1940 a indústria brasileira de transformação se desenvolveu basicamente via setor privado. Todavia, o “setor estatal começou a ser implantado a partir de 40 com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional, Fábrica Nacional de Motores, Fábrica Nacional de Álcalis e Companhia Vale do Rio Doce. O capital estrangeiro, por outro lado, concentrava-se nos ramos de infra-estrutura e, no caso da indústria de transformação, limitava sua participação a alguns sub-ramos, como indústrias farmacêuticas, borracha, frigoríficos, montagem de veículos, e outros” (p. 43).

Vargas como “pai dos pobres”. Como registram os historiadores aqui aludidos, a classe trabalhadora até essa ocasião era tratada como “caso de polícia”.

Portanto, a promulgação da CLT expressa que já não é apenas o momento da “*força*” que interessa ao Estado, mas também o do “*consenso*” (GRAMSCI, 1991, p. 17). Segundo Fausto (1995), o governo percebeu que era preciso a ampliação (limitada) dos direitos sociais para garantia do movimento do capital. Aqui já constatamos, portanto, que o governo não via com bons olhos a exacerbação do conflito capital-trabalho e, portanto, passa a lançar mão de mecanismos típicos de uma sociedade em processo de “*ocidentalização*”.

Outro dado relevante no movimento histórico da burguesia é que, em 1938, assiste-se, no apogeu do Estado Novo, a emergência de uma entidade representativa da burguesia industrial: a Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada, em consonância com a legislação sindical varguista, com a dissolução da então Confederação Industrial do Brasil (CIB), sendo Euvaldo Lodi, o primeiro presidente.

Enquanto isso, por outro lado, os estudantes se organizam e criam a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em 1941, o Governo formara uma nova comissão para produzir a legislação da educação profissional, da qual veio fazer parte tanto Roberto Simonsen (então presidente da FIESP) quanto Euvaldo Lodi, os quais passaram, *a posteriori*, a coordenar a etapa final de formulação (WEINSTEIN, 2000, p. 115). Com efeito, em 1942, o governo Vargas sanciona o decreto-lei nº 4.048 que institui o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como objetivo de gerenciar a formação profissional da classe trabalhadora e alguns anos mais tarde, em 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI), entregando ambos ao controle da CNI.

Essa outra ação do governo nos conduz à obra “*O Moderno Príncipe Industrial*” de Rodrigues (1998). O autor defende que a formação da classe trabalhadora pensada pela burguesia

industrial foi além da formação profissional. Para o autor, a construção do SESI é expressão concreta de que a burguesia percebeu logo que seria necessário também “conformar ‘moral e civicamente’ a força de trabalho, funcionando como indutor da ‘solidariedade de classes’” (p.21-22). Diante desse movimento, em que a CNI ascende e, já nos antecipando, se consolida, nos fica explícito o teor da clássica síntese “(con)formação da classe trabalhadora” trabalhada pelo referido autor que, inclusive a indica como estando profundamente em consonância com os pressupostos do Estado de Bem-Estar Social implantado nos Estados Unidos e na Europa depois da Segunda Guerra Mundial. O Estado de Bem-Estar Social parte da idéia que o Estado deve atuar no fomento de um conjunto de políticas públicas sociais, tais como o pleno emprego, a educação pública universal, a saúde pública, a habitação, o transporte e o lazer.

Tanto Rodrigues (1998) quanto Weinstein (2000) nos oferecem contribuições centrais para compreendermos a dinâmica concreta de ação da burguesia industrial, especialmente no cenário político educacional, nos primórdios de desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, ou “sociedade burguesa moderna”, como mencionou Saviani (1997).

No que concerne à educação superior, de modo geral, com as duas reformas anteriormente mencionadas, mais precisamente com a “reforma Capanema”, passam a existir dois caminhos de formação: um que objetivava a formação geral e permitia o acesso à educação superior e outro com a função de formação para o trabalho e não permitia o acesso, em sua plenitude, a esse nível de ensino – podia ingressar apenas aos cursos relacionados ao curso (médio) profissional que se concluiu (ROMANELLI, 2001 e KUENZER, 1997).

As autoras supramencionadas nos dispõem elementos importantes para compreendermos que o acesso ao ensino superior era claramente negado a classe trabalhadora, conforme Cunha (1986) também defende. Noutras palavras, o que ocorria era materialização nítida de

dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos (KUENZER, 1997, p.15).

Além do ensino médio não permitir o acesso pleno à educação superior, é preciso lembrar ainda que o ensino superior público não era gratuito como apresentamos anteriormente.

Em síntese, a reforma Francisco Campos e, mais profundamente, a reforma Capanema expressam concretamente a emergência da sociedade burguesa moderna ou sociedade capitalista como nos disse Saviani outrora. “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)” (MANACORDA, 1989, p. 249).

No que se refere ao plano da educação superior, Cunha (1986) explica reforçando que o “Golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, não precisou reformar a estrutura do ensino superior” (p. 310), dado que existia o Estatuto das Universidades para isso. Apesar disso, destacamos o decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, cujo conteúdo nos permite compreender mais amplamente a configuração da educação superior no período em questão. Com tal medida, a então conhecida Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras¹² passou a ser denominada de Faculdade Nacional de Filosofia (BRASIL, 1939, art. 1º), a qual deveria ser composta por quatro “secções fundamentais”: 1) seção de Filosofia; 2) seção de Ciências; 3) seção de Letras e 4) seção de Pedagogia e por uma “secção especial” de Didática (ibid, art. 2º).

Além disso, o referido decreto-lei previa os cursos que cada uma de tais seções deveriam ministrar, bem como, suas respectivas durações e conteúdos. A seção de Filosofia seria composta por apenas um curso, o de Filosofia. A seção de Ciências seria constituída pelos cursos de

¹² A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras foi instituída pela lei nº 452, de 05 de junho de 1937 (In: BRASIL, 1939, art. 2º). Segundo Cunha (1986), o Estatuto das Universidades Brasileiras previa uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a qual não se efetivou. Para o autor, a referida lei de 1937 “fragmentou” a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em duas outras Faculdades: a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (p. 309-310).

Matemática, de Física, de Química, de História Natural, de Geografia e História e de Ciências Sociais. No que concerne à seção de Letras, seriam ministrados os cursos de Letras Clássicas, de Letras Neo-Latinas e de Letras Anglo-Germânicas. A seção de Pedagogia ministraria o curso de Pedagogia e a seção de Didática, o curso de Didática.

Considerando a organização acadêmica, todos os cursos acima enunciados, exceto o curso de Didática, seriam organizados em três séries e confeririam o título de bacharel. O curso de Didática teria duração de um ano, sendo composto pelas disciplinas: Didática Geral, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. O graduado (bacharel) para obter o título de licenciado teria que frequentar e concluir o curso de Didática (ibid, art. 49).

Cunha (1986) destaca que o decreto-lei em questão

veio transformar a Faculdade de Educação em duas seções da então denominada Faculdade Nacional de Filosofia. Era a seção de pedagogia, fornecendo um curso de bacharelado nessa especialidade, e a seção especial de didática, destinada a ministrar estudos de administração, psicologia, didática, sociologia e biologia aos bacharéis formados nas diversas especialidades os quais, *licenciados*, tinham habilitação para lecionar no ensino secundário (CUNHA, 1986, p. 310, itálico no original).

Outros aspectos podem ser identificados na política educacional em tela, como a cobrança de taxas (inscrição nos exames vestibulares, matrícula em cada série, frequência em cada série e matrícula anual), máximo de quarenta alunos por turma e as “disciplinas comuns a mais de um curso, e com idêntico programa, poderão ser ministradas em comum” (BRASIL, 1939, art. 47°).

Cunha argumenta em outra obra, “*Universidade Crítica*”, que o governo Vargas, em 1945, instituiu o decreto-lei nº 8.457 que modificou justamente um dos pontos do Estatuto das Universidades que estabeleciam os requisitos para a constituição de uma universidade. Ou seja,

mudou o artigo 5º. Desse modo, o decreto-lei nº 8.457 previa que para a constituição de uma universidade deveriam ser seguidas as seguintes diretrizes:

- I. Congregar, em unidade universitária pelo menos três institutos de ensino superior, dois dos quais estejam entre os seguintes: faculdade de filosofia, faculdade de direito, faculdade de medicina, faculdade de engenharia.
- II. Dispor de capacidade didática ao compreendidos [*sic*] professores laboratórios e demais condições para eficiente ensino;
- III. Dispor de recursos financeiros concedidos pelos poderes públicos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência das atividades universitárias.
- IV. Submeter-se às normas gerais estabelecidas na legislação federal (BRASIL, 1945, art. 5º).

Cunha notou que basicamente a alteração ocorreu no item I. Retomando o Estatuto das Universidades, o item I previa que devesse “I. congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (BRASIL, 1931). Segundo Cunha, o decreto-lei em questão tornou ainda mais fácil a construção de uma universidade (CUNHA, 1989b, p. 94-95).

Além disso, ao contrário do papel assumido pelo Estado anteriormente, é mais concretamente a partir do Estado Novo que o setor privado de ensino (representado pela Igreja Católica) passa a ser apoiado pelo Estado, sendo a Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946), a primeira universidade privada do país (CUNHA, 1989a e 1989b).

1.2 A educação superior no período democrático

“Os proletários nada têm de seu a proteger; têm a missão de destruir todas as garantias e seguranças da propriedade privada até aqui existentes”.

Marx & Engels (2006)

O fim da segunda guerra mundial marca o início do estágio de desenvolvimento em que o capitalismo começa a viver sua “*era de ouro*”.¹³

Próximo do final da segunda guerra mundial realiza-se, em 1944, a conferência de Bretton Woods que “transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana” (HARVEY, 2003, p.131). Dentre os objetivos que orientaram a construção de tal evento, destacamos a criação de instituições especiais capazes de promover a estabilidade econômica mundial e o investimento internacional, portanto instituições multilaterais funcionais ao capital (HOBSBAWM, 1995, p. 269).

Nesse mesmo tempo histórico, em que nascem o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como as instituições multilaterais de Bretton Woods, também se difundia a idéia de um novo tipo de Estado, o Estado de Bem-Estar Social. É justamente nesse tempo que o padrão de acumulação fordista/taylorista encontrou condições objetivas para seu crescimento sem limites. Essas condições objetivas são justamente as idéias disseminadas pelo Estado de Bem-Estar Social como indicou Gramsci (1999) e Harvey (2003).

¹³ Termo cunhado por Hobsbawm (1995) para se referir ao período da história do capitalismo que vai de 1945 até o início da década de 1970 que se caracterizou por um longo tempo de acumulação de capital.

Segundo Hobsbawm (1995), o fim da segunda guerra marca o início de outro confronto entre as duas superpotências que dela advém – o EUA e a URSS – que ficou conhecido como “guerra fria” que perdura até o final da década de 1980. É nesse cenário, de novos embates internacionais, que se situa o nascimento de outra instituição multilateral do capital: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada pelos países europeus atingidos pela guerra objetivando a reconstrução dos seus sistemas de educação como observou Leher (1998). Esse autor ainda destaca que

Os EUA participaram ativamente deste processo, interessados em difundir os valores “democráticos” sobretudo nos países submetidos ao fascismo. No entanto, à medida em que o Plano Marshall assumiu a reconstrução européia, a Unesco se voltou cada vez mais para os países em desenvolvimento (LEHER, 1998, p. 194).

Como o seu próprio nome indica, tal instituição trata-se de uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) construída objetivando a disseminação do “apelo ao desejo universal de paz, de um lado, e ao desejo de independência e progresso das nações pobres, e de sua eventual igualdade com as nações ricas, de outro” (ARRIGHI, 2000, p. 67).

Enquanto isso, o governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), no Brasil, põe em prática sua política que acabou desestimulando as exportações e estimulando a produção interna do país dando continuidade, pois, ao crescimento industrial em curso.

É justamente nesse cenário que se inicia a ingerência de capital estrangeiro via empréstimos advindos do Banco Mundial. Contudo, considerando o volume de capitais que entrará no Brasil, é preciso fazer algumas ponderações. Preliminarmente, é importante dizer que no momento de construção dos dois organismos multilaterais do capital não foi dado o mesmo peso a ambos como nos revela Soares.

Inicialmente, o interesse das nações líderes concentrava-se no FMI, cabendo ao Banco Mundial um papel secundário voltado para a ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado (SOARES, 1998, p. 18).

A autora indica ainda que foi somente a partir dos anos 1950 que os países da periferia do capitalismo puderam ter possibilidades efetivas de adquirir empréstimos¹⁴.

Com a tabela abaixo podemos notar a relação do Brasil com o Banco no período histórico em questão.

Tabela 1

Distribuição setorial dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil

Setor \ Períodos	1947-1965	1966-1975	1976-1983
Agricultura	—	9,2%	22,1%
Energia	92,5%	32,6%	18,7%
Transportes	7,5%	33,0%	12,6%
Indústria	—	19,7%	13,0%
Desenvolvimento urbano	—	—	9,0%
água e esgoto	—	3,0%	13,1%
Educação	—	1,6%	1,6%
Outros	—	0,8%	9,8%

Fonte: Araújo apud Soares, 1998, p.32.

A tabela demonstra que, no período 1947-1965, o Brasil recorreu aos empréstimos do Banco Mundial para o fomento dos setores de energia e transporte. Essa indicação se alinha com a informação nos dada por Fausto (1995) no momento em que ele diagnostica o processo de desenvolvimento industrial brasileiro conduzido pelo segundo governo Getúlio Vargas. O autor

¹⁴ De acordo com Soares (1998), até os anos 1956, a maioria dos investimentos (65%) era destinada aos países europeus.

identificou que no governo Vargas (1951-1954), “foram feitos investimentos públicos no sistema de transportes e energia, com a abertura de um crédito externo de 500 milhões de dólares” (p. 409), embora não nos fique esclarecido se o autor se refere ao Banco Mundial como a fonte de onde advém tal empréstimo. Soares (1998, p. 31-32), complementando o autor, revela que no período 1949-1954, o Banco concedeu 194 milhões de dólares ao Brasil sendo que, depois desse período, ficou oito anos sem aprovar empréstimos para o país.

No que concerne ao FMI, a história oficial registra a ruptura das relações do governo nacional com tal entidade multilateral do capital no governo Juscelino Kubitschek (JK) que administrou o país (1956-1960) sob a luz do conhecido “*Plano de Metas*”, no qual a construção da cidade de Brasília, a infra-estrutura, a educação e a indústria de base estavam na lista prioridades do governo.

Em relação aos governos anteriores, é o Governo JK que injeta com mais força o capital estrangeiro na economia objetivando o desenvolvimento industrial em sua plenitude. Bem mais que apenas o estímulo à produção de bens de consumo não duráveis, o governo deu grande impulso à produção de bens de consumo duráveis, notadamente a indústria automobilística (FAUSTO, 1995).

Em fins do governo em tela, o modelo econômico de “*substituição de importações*” passa a dar sinais de crise.

Com efeito, face à crise econômica que se espalhou, o governo através da figura do recém nomeado ministro da Fazenda Lucas Lopes e o presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), Roberto Campos, formularam um plano de estabilização da economia, o qual dependia do aval do FMI. De acordo com Fausto (1995, p. 435), o clima de “indecisão” entre o governo e o organismo multilateral em tela, combinado com a preocupação

com a “sucessão presidencial”, conduziu a ruptura do governo com tal organismo. Frente a este último aspecto, o autor reforça que os

nacionalistas e os comunistas vinham atacando o presidente pela sua disposição em “vender a soberania nacional aos banqueiros internacionais e ao FMI”. Um acordo com o órgão só era visto com bons olhos pela UDN, mas mesmo que Juscelino optasse por esse caminho não poderia contar com o apoio político da oposição. [...]. A ruptura provocou uma onda de apoio a Juscelino (ibid, aspas no original).

Em relação ao governo Getúlio Vargas, o autor aponta que o que definiu o campo político no governo JK foi a estabilidade.

No plano educacional, considerando que não foi por acaso que a educação foi introduzida na lista de prioridades do governo, Rodrigues (1987) nos elucida que foi justamente no governo JK que a educação se torna, mais concretamente, um fator de desenvolvimento econômico (Capital Humano). Situação essa, delineada já nos primórdios da industrialização.

É importante ressaltarmos que a Teoria do Capital Humano (TCH) apóia no pressuposto de que existe uma relação direta entre educação e riqueza.¹⁵

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1989, p. 41).

No âmbito da educação superior, é justamente no chamado período democrático que começa a tomar forma, e ao mesmo tempo se difunde, o fenômeno de *modernização da educação superior* consoante com o modelo moderno estadunidense (CUNHA, 1989b). O primeiro passo dado foi à criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), no estado de São

¹⁵ Essa idéia já se encontrava presente em Adam Smith.

Paulo. Montenegro Filho da Força Aérea Brasileira (FAB) produziu um projeto junto com Richard Smith, professor de um instituto de tecnologia dos Estados Unidos. Dentre as novidades sinalizadas por Cunha (1989b), merece destaque à introdução da organização departamental no lugar da cátedra vitalícia, de um currículo flexível (tipo regime de créditos), do modelo de ciclos (um fundamental de dois anos de duração e outro profissional de três anos) e o incentivo à pesquisa.

No que se refere ao modelo de educação superior que se estava implementado ainda cabe explicarmos que

as cinco séries do curso estavam divididas em uma parte “fundamental”, de dois anos – onde se estudavam os assuntos comuns a todas as especializações, corrigiam-se os defeitos trazidos do curso secundário e alertavam-se os estudantes para a importância da ciência pura para a engenharia do “amanhã” – e uma parte “profissional”, de três anos, onde se concentravam as disciplinas que levavam às especializações (ibid, p. 154-155)

Outro traço marcante dessa etapa (período democrático) é a gratuidade efetiva do ensino superior público. Cunha (1989b) já havia examinado como sendo período de “*expansão e integração*” da educação superior. A pressão pela ampliação do acesso a esse nível de ensino, conforme podemos perceber com base nas análises do autor, traduziu não apenas no aumento de vagas, como também pressionou o governo na introdução do ensino gratuito nas instituições públicas, na adoção do vestibular classificatório¹⁶ e na instituição das “leis de equivalência” no ensino médio (p. 73-107).

Todavia, apesar da pressão pela introdução do ensino gratuito, nos anos iniciais de 1950, o ensino superior nas instituições públicas tornou-se gratuito de modo efetivo graças a um processo que,

¹⁶ Segundo Cunha (op. cit.), um dos pensamentos que orientou a pressão pela introdução do vestibular classificatório foi que ele viesse a ser cortado (extinto).

sem alarde, sem uma lei, decreto, portaria ou parecer que abolisse as taxas nas escolas superiores oficiais, elas foram sendo mantidas em seu valor nominal até que, corroídas pela inflação, já não mais valia a pena cobrá-las, por ínfimas que eram (ibid, p. 90).

Ou seja, a gratuidade do ensino foi possível diante da queda relativa das taxas e não por uma iniciativa do governo objetivando a introdução da gratuidade no aspecto jurídico-legal ou normativo.

Ao mesmo tempo em que a corrosão das taxas estabelece o ensino público gratuito, ascende mais fortemente a “participação do Estado, principalmente da União, no financiamento dos estabelecimentos de ensino superior” (ibid, p. 91).

Com efeito, esse movimento, de queda relativa das taxas combinado com a pressão do movimento estudantil pelo ensino gratuito e com a demanda de trabalhadores (professores e funcionários) pelos “privilégios do funcionalismo público federal”, traduziu-se, de acordo com Cunha (1989b), no fenômeno de “*federalização*”. Ou seja, pressionado por tais condições objetivas, o governo federal introduz a lei nº 1.254 de 1950 que prevê que instituições de ensino superior municipal, estadual (e até instituição privada) passassem a ser de responsabilidade do Estado, isto é, do governo Federal. Nos primórdios de tal lei, as *federalizações*¹⁷ foram mais fortes nas escolas/faculdades isoladas. Contudo, no início da década de 1960, segundo o diagnóstico do autor, a prioridade foi às universidades.

Portanto, esse é o cenário em que um quadro maior de instituições federais de ensino superior (e gratuitas) passa a figurar.

¹⁷ Para citar um exemplo, em Juiz de Fora, as faculdades católicas e protestantes, “empatadas” no embate pela construção de universidades confessionais, acabaram decidindo transferir seus trabalhadores e artefatos ao governo federal (CUNHA, 2004, p. 815, aspas no original) criando, com isso, a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Outra questão importante do período democrático é que a partir de 1960, que o movimento estudantil passa, de maneira mais forte, a atuar como “aliados explícitos das classes trabalhadoras na construção de uma nova ordem social” (CUNHA, 1989b, p. 61).

Em 1961 (20-27 de maio), durante o brevíssimo governo Jânio Quadros – iniciado em 1961 e finalizado também nesse mesmo ano –, ocorreu o “*I Seminário Nacional de Reforma Universitária*”, em Salvador. Construído pelo movimento estudantil, foi aí que deu origem à “*Carta da Bahia*”. Na análise do referido documento, Cunha (1989b) aponta “contradições” em seu conteúdo. Contudo, destacaremos preponderantemente os princípios que orientam a reforma universitária almejada pelo movimento estudantil. Numa das passagens ilustradas, Cunha nos mostra a alusão deles advinda à importação cultural (ainda existente de maneira plena) traduzida por não refletir “o sentimento e a alma do povo brasileiro” (UNE apud CUNHA, 1989b, p. 219). Nessa mesma linha, o movimento estudantil indica a subordinação do Brasil ao imperialismo norte-americano.

Frente às diretrizes esboçadas na Carta (a reforma universitária almejada por eles) selecionamos a maioria delas:

quebra das barreiras entre as faculdades; criação de institutos; organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; “remuneração justa” para professores e “assistência ao estudante” como bolsas de estudo, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade, “incentivo à pesquisa científica, à pesquisa artística e a à mediação filosófica (p. 225, aspas no original).

Como notaremos, dentre as diretrizes que orientaram a reforma do movimento estudantil (organizado sob a figura da UNE) contém elementos que convergem com o movimento modernizante da educação superior.

Após o governo Quadros, o vice-presidente João Goulart assume o governo logo depois de sua (Jânio Quadros) renúncia ao governo.

Rodrigues (1987) indica a *radicalização* do movimento de resistência da classe trabalhadora no período de 1961-1963 alimentado pela própria contradição inerente à sociedade capitalista, a qual acabou permitindo a tal classe a consciência de quem realmente estava lucrando com permanência da sociedade cindida em classes.

O véu do “nacional-desenvolvimentismo” começava a cair revelando que, na verdade, o que estava em curso era “internacionalizar - desenvolvimentismo”. É no ano 1962 que se situa a criação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Nesse mesmo ano, o contexto de lutas por melhores salários também “foi marcado por grandes movimentos grevistas, centrados na instituição do 13º salário, finalmente estabelecido em julho, mas as paralisações não pararam” objetivando a instituição da lei em sua plenitude (MENDONÇA & FONTES, 1988, p. 18). O movimento estudantil não ficou de fora, passando a fazer parte do movimento pelas reformas de base.

Com o apoio do movimento de esquerda, o governo Goulart (1961-1964) lança o programa “*reformas de base*” na pretensão de atender às reivindicações em curso. É preciso destacar que a reforma da educação e a reforma agrária estavam entre as prioridades da ação reformista do governo.

De acordo com Dreifuss (1987, p. 162-164), a renúncia súbita de Quadros levou um grupo de empresários das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e personagens militares a formarem uma entidade classista: o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)¹⁸ cujas relações “econômicas multinacionais e associadas”, o ataque aos comunistas e a (re) orientação do Estado

¹⁸ O IPES passa a existir oficialmente no dia 29 de novembro de 1961 (DREIFUSS, 1987, p. 163).

seriam os elementos que definem (unificam) a ação do IPES, que se apresentava sob o verniz de uma “organização educacional e apartidária”.

Aqui a crise política, ou seja, crise de hegemonia, já começava a ganhar concretude articulando-se à recessão na economia (OLIVEIRA, 1989).

Considerando o âmbito da educação superior, em que pese a criação do modelo de caráter modernizante do ITA, é justamente nesse cenário de crise política que Cunha (1989b) situa o pioneirismo do movimento de *modernização* da educação superior, o qual coube à Universidade de Brasília (UnB)¹⁹ fruto de um projeto²⁰ bem sistematizado, afirma o autor.

Para o mesmo autor, pela primeira vez na história desse grau acadêmico aparece uma instituição que objetivava “Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (p. 171).

Outro dado importante é que foi a primeira a ser criada como fundação, além de não ter seguido também a tradição de junção de escolas/faculdades.

A organização administrativo-pedagógica da Universidade consistia, basicamente, num conjunto de institutos centrais e faculdades, uns e outros compostos, por sua vez, de departamentos. Os institutos centrais (de matemática, física, química, biologia, geociências, ciências humanas, letras, artes) forneceriam ensino introdutório de dois a três anos, completado pelo ensino especializado das faculdades (de ciências políticas e sociais; de educação; de ciências médicas; de ciências agrárias; de tecnologia, de arquitetura e urbanismo) (CUNHA, 1989, p. 172-173, grifo nosso).

No que concerne ao ensino introdutório – “de caráter amplo” – descrito pelo fragmento acima, Cunha (1989b) nos informa (e é relevante) que, o que se imaginava é que iriam possibilitar aos estudantes “confirmarem ou alterarem as escolhas de carreiras, evitando-se

¹⁹ Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

²⁰ Elaborado por uma comissão liderada por Darcy Ribeiro e outros como, Pedro Calmon, João Christóvão Cardoso, Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Junior e Almir de Castro.

opções prévias definitivas” (p.173). Além de tal medida flexível, outra mudança ocorrida em relação às universidades até então existentes foi que a UnB não aderiu à cátedra vitalícia. O professor seria contratado via lei trabalhista.

Aprendemos, portanto, que o ataque à cátedra vitalícia, a adoção dos créditos, do modelo de ciclos e dos departamentos são alguns dos ingredientes iminentes que dão (e darão) consistência a *modernização da educação superior brasileira*, notadamente as universidades, na linha do moderno modelo norte-americano.

Na opinião de Cunha (1996),

Não queremos dizer que tudo na Universidade de Brasília funcionava da melhor maneira. Havia várias questões criticáveis, como o reconhecimento, pelo estatuto e regimento, de que o ensino superior seria pago pelos estudantes, com gratuidade apenas para os “carentes”; o modelo de isolamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tantos efeitos nefastos tem produzido Brasil afora; a intrincada rede de órgãos colegiados e de coordenações, propiciando a diluição das responsabilidades e o surgimento, em contrapartida, de dirigentes autoritários; e ainda outras (p. 81, grifos nossos).

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, o movimento estudantil, que já havia se unido à classe trabalhadora como dissemos outrora, realiza o “*II Seminário Nacional de Reforma Universitária*”, em 1962 (17-24 de março).

Nesse encontro foi produzido a “*Carta do Paraná*”, a qual contém basicamente as mesmas orientações da “*Carta da Bahia*”, anteriormente mencionada. Contudo, cabe ressaltar que, de modo bem diferente, houve o “abandono da reivindicação da autonomia e das medidas assistencialistas às ‘classes desvalidas’” e da “exigência de tempo integral” (CUNHA, 1989, p. 235 e p. 241). No que concerne à autonomia, seria o temor as prováveis distorções do seu teor e, quanto ao abandono do tempo integral afirmam que “o momento histórico estaria a exigir deles maior participação” fora das atividades.

A atuação do governo Goulart, que se abre à classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que o movimento de tal classe se mostra de modo mais agudo, esbarra com mais força nos os interesses do capital. Tal situação não será encarada com bons olhos por parte da burguesia.

1.3 A ditadura militar e a educação superior

Enquanto os países centrais estavam em pleno boom da “*Era de Ouro*”, o Brasil havia entrado numa etapa de crise política (e recessão econômica) sem limites cuja consequência extrema foi o conhecido golpe militar de 1964 que derrubou o governo João Goulart e instaurou a ditadura militar no país. O “golpe de 1964 representou o esforço da burguesia no sentido da superação dos riscos de mudança de orientação do Estado” (RODRIGUES, 1987, p.71) na direção do trabalho.

1.3.1 A primeira reforma das universidades federais: do ataque à subsunção ao modelo UnB

No primeiro dia de abril de 1964, a sede da União dos Estudantes (UNE) é violentamente atacada, ficando em chamas. A barbárie não parou por aí. No dia 09 de abril do mesmo ano, dia de edição o Ato Institucional nº1 (AI-1), a Universidade de Brasília (UnB) foi invadida por 400 homens da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e por tropas do Exército do Mato Grosso (CUNHA, 1988, p. 40). Daí em diante, ela começou a viver a cena mais chocante dentre as

universidades até então existentes (ibid). A origem²¹ do drama encontra-se na acusação de ser “comunista”. O ataque se espalhou por todo canto que se suspeitasse a existência de pessoas ou artefatos (livros, por exemplo) considerados subversivos, ameaçadores da ordem.

Em fins de 1964, o Ministro Flávio Suplicy de Lacerda instituiu a lei nº 4.464 que ficou conhecida em todo o país como Lei Suplicy. A referida lei atacava a auto-organização dos estudantes²², determinando no seu artigo 14º que era “vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (BRASIL, 1964). Dentre os órgãos presentes não estava mais a União dos Estudantes (UNE), criada no primeiro governo Vargas.

Apesar disso, a UNE continua a mobilização, cujo combate atinge seu ponto mais forte a partir de 1966 (CUNHA, 1988 e GERMANO, 1994). Tal situação conduziu o governo a atuar também com a mesma intensidade no sentido de apagá-la²³.

Tal repressão que se narra é coerente de forma plena com uma ousadia bem maior: a continuidade do movimento do capital que almejava o novo governo, o militar. Considerando o campo econômico, não podemos deixar de apontar que o período de recessão que se iniciou nos anos 1962 se estenderá até o ano de 1967 (OLIVEIRA, 1989).

Em rigor, Rodrigues (1987) acena que a noção de *segurança* é fundamental para que compreendamos a natureza do Estado pós-1964.

²¹ Cunha (1988), aponta além do projeto UnB, a sua localização como os responsáveis pelo ataque que sofrera.

²² Os órgãos de representação estudantis, conforme o artigo 2º da Lei Suplicy, seriam os seguintes: o Diretório Acadêmico (DA), em cada estabelecimento de ensino; o Diretório Central de Estudantes (DCE), em cada universidade; o Diretório Estadual de Estudantes (DEE), em cada capital de estado e o Diretório Nacional de Estudantes (DNE), com sede na capital federal (ibid).

²³ Em 1967, o governo baixa o Decreto-lei nº 228, denominado de decreto Aragão que aprofunda a Lei Suplicy ao estabelecer que o movimento estudantil poderia se organizar somente sob a figura do DA e do DCE (BRASIL, 1967c).

A segurança não é apenas a militar, não é apenas a segurança do Estado. A segurança é a condição necessária para o desenvolvimento nacional. Logo, ao Estado cabe agir não apenas a nível do capital, mas também a nível social, criando e desenvolvendo condições de manutenção da ordem e da paz interna, a fim de que não seja comprometido o projeto (p. 106).

Diante disso, o autor interpreta o tão aclamado binômio “Segurança e Desenvolvimento” como sendo, na verdade, “Segurança para o Desenvolvimento”, ou a “Segurança do Capital”.

Nessa linha, o mundo do trabalho é atingido em cheio: flexibilizaram-se as relações de trabalho ao introduzir o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), sancionado em 1966. Tal instrumento de coerção destruiu a estabilidade no emprego e de forma mais aguda “propiciou a maior subordinação do trabalhador à disciplina da fábrica” (MENDONÇA & FONTES, 1988, p. 26-27). Torna-se importante dizer que tal medida situa-se no Programa de Ação Econômica de Governo (PAEG) lançado pelo governo Castello Branco (1964-1966). Na análise de Oliveira (1989), a compressão dos salários era um “velho remédio” que será prescrito pelo referido governo em seu PAEG. Outro dado relevante é que a educação também estava inscrita em tal projeto econômico.

Com efeito, é no cenário da ditadura militar em que o plano político se redefine para melhor se ajustar ao projeto de desenvolvimento econômico, que Rodrigues (1987) aponta para a concepção efetiva da educação como Capital Humano²⁴.

Nessa direção, em fins de 1964, mais concretamente, em dezembro (até os anos iniciais de 1965), a burguesia, organizada sob a figura do IPES, realiza o “*Simpósio sobre a Reforma da Educação*”. Um dos intelectuais colaboradores foi João Roberto Moreira que havia sido funcionário da UNESCO e também tinha editado um livro sobre a educação brasileira nos Estados Unidos (SOUZA, 1981).

²⁴ Cunha (1988) informa que é no PAEG que a educação passa a ser oficialmente definida como “Capital Humano” (p. 70-71).

Moreira chegou a produzir um documento²⁵ para discussão no simpósio supracitado. No que concerne à educação superior, afirmava que o “ensino superior, em países ainda em desenvolvimento, não pode ser direito de todos, mas tão-só daqueles que têm aptidão e preparação para dele beneficiar-se”²⁶ (MOREIRA apud SOUZA, 1981, p. 59). Quanto à estrutura da educação superior, propôs que deveria ser a das “melhores universidades norte-americanas” (CUNHA, 1988) com destaque para os colleges e os teachers’ colleges.

Na linha do college, os cursos teriam três anos de duração cuja função seria oferecer “base de conhecimentos, suficientes para o exercício de um sem-número de profissões não especializadas, mas de nível superior, em atividades econômicas secundárias e terciárias”²⁷ (MOREIRA apud CUNHA, 1988, p.74). Já os teachers’ colleges (que estavam se materializando na UnB) compreenderiam dois ciclos, ambos destinados aos cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de Educação ou escolas normais superiores, sendo que o primeiro ciclo formaria o bacharel em ciências da educação e o segundo ciclo formaria o profissional nas licenciaturas (ibid, p.75).

Num documento preliminar formulado para o simpósio, o IPES expressava sua concepção de educação superior.

O ensino superior tem recebido tratamento prioritário; mas devido ao seu crescimento desordenado, sua qualidade não é satisfatória, e sua produção *não se ajusta às necessidades* de nosso desenvolvimento econômico e social (IPES apud SOUZA, 1981, p. 72, grifo do original).

²⁵ Documento intitulado “*Delineamento Geral de um Plano de Educação para Educação para a Democracia no Brasil*”.

²⁶ Tal afirmação nos remete a idéia de John Locke de que “Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que tem empregos particulares devem entender de suas funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana” (LOCKE apud ENGUITA, 1989, p. 111). Locke nasceu em 1632 e morreu em 1704. Dentre suas produções destacamos a clássica defesa da propriedade privada e da liberdade individual.

²⁷ Essa prescrição está inscrita na proposta de educação superior do IPES contida no documento “*A educação que nos convém*” de 1969, a qual ainda (re) apresentaremos mais adiante.

A saída para isso seria “equiparar convenientemente, em material e pessoal, um certo número de universidades” (SOUZA, 1981, p. 72).

Além da concepção de educação como Capital Humano, o IPES ainda foi mais ousado: afirmara que a educação superior deveria objetivar não somente suprir a “demanda de mão-de-obra especializada, mas também para a formação de quadros dirigentes” (ibid, p.68).

Souza (1981) nos informa que a partir de 1966 o IPES passa a receber apoio financeiro do governo federal e do estadual, bem como, de empresas estrangeiras.

No que diz respeito mais de perto à relação tão estreita do governo Castello Branco com o imperialismo, em meados de 1965 o governo tentou firmar um primeiro convênio sob a figura do Ministério da Educação (MEC) com a Agency for International Development (USAID), o qual objetivou a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES).

A competência atribuída à EPES pelo convênio era bastante ampla. Ela não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com “um sistema ideal de ensino superior para o Brasil”, definindo a direção da transformação, de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, como também, faria sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa; de estruturas de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa; e de outras questões não menos vitais para o ensino superior (CUNHA, 1988, p. 175-176).

Contudo, tal Equipe, uma vez constituída, praticamente não chegou a atuar, isto é, não chegou a desempenhar a função que lhe foi conferida (ibid, p. 179).

Na mesma ocasião, o governo contratou o professor norte-americano Rudolph Atcon, que já havia dado auxílio à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na década de 1950, para propor mudanças na educação superior (CUNHA, 1988, p. 203). No relatório que produziu, Atcon diz que uma “universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública” (ATCON, 1965 apud CUNHA, 1988, p. 207). Além disso, propõe a

criação de um Conselho de Reitores e a adoção dos colleges universitários estadunidenses, conforme identificou Cunha na avaliação de Atcon a seguir.

Para um grande número de posições não é necessária a especialização profissional, tal como é concebida na atualidade. Até agora, a sociedade tem sido obrigada a preencher com profissionais todas as suas posições de domínio e controle, não porque estejam melhor preparados para o desempenho dessas variadas funções, mas só porque eles são os únicos possuidores de graus acadêmicos universitários. Esta situação ilógica e antieconômica deve mudar o quanto antes, e deste fim é que deve ocupar-se a nova unidade universitária (ATCON, 1965 apud CUNHA, 1988, p. 211, itálico no original e grifos nossos).

Cunha (1988) revela que a tônica dessa proposta é a redução de custos. Nesse sentido, ressalta que para Atcon os cursos de formação geral “permitiria a ampliação das oportunidades de escolarização, em resposta à demanda existente, a custos mais baixos” e atrairia “os meros caçadores de um diploma universitário”, para os quais o autor afirma que não “importaria uma especialização profissional” (ibid). Na mesma linha dos *colleges* norte-americanos, Atcon propôs a criação de um Centro de Estudos Gerais, o qual “receberia todos os estudantes que ingressassem na universidade, e, após etapa de estudos básicos, os selecionaria” (ibid).

Contudo,

Atcon via como a “primeiríssima tarefa da reformulação universitária no Brasil” desvincular o pessoal docente e administrativo dos cânones do serviço público. Sem isso, de nada adiantaria os esforços de modificação estrutural do ensino superior (ibid, p. 206).

Ainda de acordo com o autor, essa proposta de Atcon se alinha com a de Anísio Teixeira (de 1952), o qual defendia a introdução do modelo de ciclos, como os do ensino médio existente na educação superior, a qual teria então a seguinte estrutura interna:

as escolas superiores desprovidas de maiores recursos ofereceriam apenas o primeiro ciclo, ensinando a “cultura geral superior”, conferindo grau de bacharel, como o *college*

norte-americano, mas não conferindo privilégio profissional; escolas providas dos recursos adequados poderiam oferecer um segundo ciclo de cursos profissionais (engenharia, direito, medicina, etc.) que habilitariam potencialmente os diplomados (CUNHA, 1988, p. 211)²⁸.

Considerando o modelo proposto por Teixeira, explícito no texto do fragmento acima, o ciclo básico é definido em outra obra²⁹ – seguindo a lógica de Atcon – como “introdutório ou propedêutico ao estudo superior no nível acadêmico ou no nível profissional, ou destinado a uma ampliação da cultura secundária, para os que não desejassem fazer carreira acadêmica ou profissional” (TEIXEIRA, 1989, p. 135).

Sintetizando, Anísio Teixeira, considerando obsoleta a estrutura da educação superior existente naquela época, propõe, portanto, um modelo que configura um duplo tipo de educação superior: os *community colleges* (dois ou três anos) e as universidades. Por força de tal intelectual é introduzida na UnB a faculdade de educação conforme o figurino dos *teachers' colleges*, que só passará a funcionar em 1966 (CUNHA, 1988, p. 83).

Não precisou muito tempo para que uma das propostas prescritas por Atcon se materializasse. Criou-se, em 30 de abril de 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) que terá uma grande importância nas modificações estruturais das universidades públicas, conforme alertou Cunha (1988) e como celebram os reitores que citam localizando o argumento que deu origem a sua constituição:

a constituição de um Conselho de Reitores e a organização de sua secretaria-geral em moldes empresariais, para criar um local ecologicamente apropriado para empreender estudos sistemáticos sobre o ensino superior e planejamento ininterrupto (CRUB, 2006, p.28, aspas no original).

²⁸ Cunha (1988), ainda fala de um terceiro ciclo proposto por Teixeira. Seria ele: “o terceiro ciclo, à imagem do *exame de estudo* francês ou alemão, consistiria em estágio prático e exame (prestado nas ordens ou associações profissionais), após o que o diplomado estaria legalmente habilitado ao exercício profissional” (p. 212).

²⁹ TEIXEIRA (1989): “*Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*”.

É preciso destacar que, anteriormente a essa data, os reitores se organizavam por meio de um Fórum que foi construído no Seminário dos Reitores realizado em Brasília em novembro de 1961. No ano seguinte tal Fórum foi oficializado pelo governo via portaria (CRUB, 2006).

Em fins de 1966 e no início do ano 1967, o governo Castello Branco baixou dois decretos-leis objetivando reestruturar todas as universidades federais na linha do modelo da UnB (CUNHA, 1988). Sob a gestão do ministro da educação Raymundo Moniz de Aragão, os decretos-leis que redefiniram a estrutura da universidade no período em tela são, respectivamente, o nº 53 de 18 de novembro e o nº 252 de 28 de fevereiro.

Dentre as mudanças determinadas por tal reforma das universidades federais, destacamos (ao lado da unidade ensino-pesquisa) o artigo 1º que determina que “asseguem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, 1966) e a instituição, mais concretamente, pelo decreto-lei 252, do regime de departamentos, além de fazer alusão a “hipótese de um ciclo de estudos que precede a opção profissional” (BRASIL, 1967a, artigo 8º, parágrafo 2º e CUNHA, 1988). Contudo, é curioso destacar que determinava que o chefe de departamento deveria ser catedrático (ibid).

Outra curiosidade importante é que, quando se reuniam escolas/faculdades isoladas para formar uma universidade, todos os recursos humanos e materiais iam junto, logo, o que o decreto-lei nº 53 se propôs a fazer foi acabar com isso na linha, como mostramos outrora, da racionalização (CUNHA, 1996).

Entendemos, portanto, que aqui já começa a aprofundar a “*subordinação da universidade à empresa capitalista*”, segundo a análise feita por Cunha (1988) na síntese sobre o sentido da universidade que se redefine para melhor atender o movimento do capital ao longo da ditadura militar.

1.3.2 A reforma da educação superior de 1968

Cunha, em “*A Universidade Reformanda*” (1988, p. 22), defende a tese de que, ao contrário do que se disseminou, a reconfiguração da universidade brasileira segundo o modelo norte-americano não foi uma imposição externa representada sob a figura da USAID, e nem mesmo antes de tal agência adentrar aqui no país. O autor nos elucida que, na verdade, foi o nosso país que buscou o referido modelo, notadamente administradores educacionais movidos pelo ideário de modernização difundido de modo agudo com a construção do ITA no governo Dutra. Afirma, portanto, que os “assessores” norte-americanos que aqui chegariam já iriam encontrar um solo fértil para suas idéias.

Neste momento de nossa dissertação partiremos para a análise das propostas de educação superior dos atores em jogo e, conseqüentemente, sua possível concretização.

Nesse sentido, no que concerne à relação MEC-USAID, o governo assinou, em 1967, um novo convênio. Sob a égide desse novo convênio o governo criou a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Vale a pena lembrar que antes tinha sido criada a EPES. A primeira Equipe foi composta tanto por brasileiros quanto por norte-americanos, cinco de cada lado (ibid, p. 179). Considerando o movimento de resistência contra a ingerência dos consultores estadunidenses, o governo, numa manobra forma nova Equipe (EAPES) desta vez “somente” com membros do Brasil. No entanto, Cunha (1988) afirma que o convênio determinava que os consultores da USAID deveriam “assessorar” o grupo brasileiro. Além disso, estabeleceu que a referida agência devesse contratar “uma instituição educacional de alto nível nos EUA” para fornecer consultores, os quais, entretanto, já haviam sido selecionados por ela

para a composição da primeira Equipe. Ou seja, cúpula de consultores norte-americanos que a USAID constituiu para a EPES, permaneceu para auxiliar a “nova” Equipe.

Segundo o autor, somente o texto do segundo convênio foi publicado. Mas o movimento estudantil anunciou a existência de um documento “secreto”, ou seja, o do convênio de 1965.

Ao que tudo indica, portanto, parece que foi à sombra da “nova” Equipe que o governo pode iniciar sua empreitada, donde saiu, de acordo com Cunha, um volumoso documento recheado de textos tanto da cúpula do Brasil quanto dos EUA que somente foi editado em 1969.

Dentre as análises do autor supra, no que concerne ao documento da EAPES, apontamos a proposta de introdução do esquema community colleges-universidades que, aliás, ele indica reforçando como indo “no mesmo sentido da proposta de Anísio Teixeira” (p.190), idéia já expressa por nós em outro momento. Um outro dado importante, e cabe destacarmos, é que os consultores norte-americanos alertavam para que o Brasil não “copiasse” o regime de créditos, por não possuir condições para tal. Além disso, Germano (1994, p.124) indica também que a referida Equipe apontava para a necessidade do governo “prestar auxílios” às universidades privadas objetivando a oferta de vagas por elas a alunos carentes.

Na análise de Cunha (1988, p. 189), o interesse pela diversificação da educação superior apareceu em muitos dos textos que compõem o documento da EAPES.

Outra questão relevante é que o novo convênio não se efetivou apenas entre a parceria entre o MEC e a USAID. Como anuncia Cunha (1988, p. 222), tal convênio foi assinado por três entidades configurando a parceria MEC-USAID-CRUB. Ao Conselho de Reitores coube o papel de colocar em prática o previsto no convênio de 1966. Além disso, no anexo do documento do convênio, segundo o autor, consta uma lista de atividades para CRUB colocá-la em prática, dentre as quais, destacamos o “*estudo visando à preparação de um dossiê completo sobre todos os aspectos de ‘Estudos Gerais’*”, “*pesquisa destinada a conseguir meios e métodos para*

aumentar o número de matrículas estudiantis nas universidades nacionais” e orientação às universidades “*no que diz respeito ao melhor preparo e controle de seus orçamentos anuais*” (ibid, p. 223-224).

No final de dezembro de 1967, o governo Costa e Silva, via decreto³⁰, instituiu uma “Comissão Especial”, cujo líder era o Coronel Meira Mattos³¹. A leitura do texto do decreto revela que tal Comissão objetivou o controle do Estado sobre o movimento estudantil ao estabelecer que o mesmo devesse

- a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudiantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (BRASIL, 1967c, p. 01, art. 1º).

Cunha (1988) e Germano (1994) indicam que a Comissão foi mais além. Produziu um relatório denominado de “*Relatório Meira Mattos*”, cujo teor incluía também a reforma da educação superior na linha dos seus interesses particulares, os quais notamos que praticamente convergem com os interesses dos outros atores aqui aludidos. O relatório apontava a improdutividade da universidade decorrente de uma dupla “ociosidade”: do professor e do espaço (CUNHA, 1988). A alternativa para viabilizar a mudança de tal situação, segundo o documento do relatório, seria a introdução de medidas de cunho racionalizante, a implantação do regime de

³⁰ Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967.

³¹ Além do Coronel Carlos de Meira Mattos (do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra), a Comissão foi composta por: Hélio de Souza Gomes (Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Jorge Boaventura de Souza e Silva (Diretor da Divisão de Educação Extra Escolar do Ministério da Educação e Cultura), Affonso Carlos Agapito de Veiga e Valdir de Vasconcelos (da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional) (BRASIL, 1967c, p. 01, artº).

créditos no lugar do sistema seriado, a expansão das matrículas nas instituições existentes³², a organização acadêmica baseada em ciclos (básico e profissional), o fim do ensino público gratuito articulado com a busca de novas fontes de recursos, modificação no regime de trabalho dos professores (contratação via CLT, supressão da acumulação de cargos articulada ao aumento do salário) e escolha livre dos reitores e diretores das faculdades pelo presidente da república (CUNHA, 1988 e GERMANO, 1944).

Outra medida autoritária seria, como diz também Cunha (1988), a responsabilização dos reitores e dos diretores, segundo o relatório, pelo controle da disciplina de professores, dos funcionários e dos estudantes.

Em suma,

Se o relatório Meira Mattos, preocupou-se, primeiramente, em definir medidas repressivas do movimento estudantil e, depois, em medidas propiciadoras da expansão e da modernização do ensino superior, buscando eliminar as razões objetivas para aquele movimento, não ficou nestas providências defensivas. Ele procurou definir, também, meios e modos de tomar das esquerdas a hegemonia do movimento estudantil (CUNHA, 1988, p. 103).

Como vimos às proposições de Atcon, do IPES e da EAPES (MEC/USAID) estavam em fina sintonia com o relatório Meira Mattos, o qual representava os interesses dos militares no poder.

No dia 02 de julho de 1968 foi baixado um decreto constituindo, no MEC, um Grupo de Trabalho³³ (GT) para o estudo da Reforma Universitária. A leitura do documento “*Reforma Universitária: relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto nº 62.937/68*”, que teve sua

³²“Até a época em que o relatório foi escrito, a Diretoria do Ensino Superior do MEC não tinha essa política, promovendo-se o aumento de vagas mais pela autorização do funcionamento de novas faculdades do que pela melhoria da produtividade das já existentes” (CUNHA, 1988, p. 102).

³³ Grupo composto por: Tarso Dutra, Antonio Moreira Couceiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, Haroldo Leon Pérez, João Carlos Moreira Bessa (estudante), João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Paulo Bouças (estudante), Roque Spencer Maciel de Barros, Valmir Chagas (SILVA, 1968). Nessa publicação consta que dois estudantes “declinaram da nomeação”.

edição no mês de setembro de mesmo ano pelo governo Costa e Silva, nos informa que o GT iniciou suas atividades oito dias depois.

O referido documento é composto pelo decreto que deu origem ao GT e pelo *relatório geral* do GT para a reforma universitária. Tal documento contém ainda outros produtos do grupo, tais como: o anteprojeto de lei da reforma da educação superior e outros cinco *anteprojetos especiais*³⁴, assim denominados.

Identificando que o GT procurou introduzir praticamente todo o conteúdo do seu relatório no anteprojeto de lei, selecionamos o teor deste³⁵ para expormos aqui. Assim sendo, no que respeita a configuração dos cursos ou estrutura curricular, o anteprojeto de lei do GT, apresentado ao governo, diz que “os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo geral, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins” (SILVA, 1968, p. 75, art. 15), o qual objetivaria:

- a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;
- c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores (ibid).

Ainda no mesmo artigo, o GT determinou que

§ 1.º Paralelamente ao primeiro ciclo geral serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (grifo nosso).

³⁴ O anteprojeto que modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal; o que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação; o que dispõe sobre a instituição de um adicional sobre o imposto de renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional e o que modifica a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal (SILVA, 1968).

³⁵ Escolhemos o anteprojeto de lei movidos pelas análises do relatório do GT realizadas por Cunha (1988). Percebemos que o conteúdo do relatório praticamente se mantém no anteprojeto de lei. Vale a pena dizer que o anteprojeto é examinado pelo referido autor, sendo que os principais pontos que destacaremos foram conduzidos pelas indicações presentes em seu estudo.

§ 2.º O primeiro ciclo geral e os cursos profissionais de curta duração poderão ser também ministrados em estabelecimentos especialmente criados para esse fim.

§ 3.º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento de estudos do primeiro ciclo geral nos cursos profissionais de curta duração e vice-versa (ibid).

Mediante o exposto, Cunha indaga o relatório do GT alegando que não lhe ficou esclarecido o motivo pelo qual tal modelo configurado em ciclos funcionaria como um “mecanismo de absorção” da “legião de jovens” que procurava a educação superior (CUNHA, 1988, p.250, aspas no original). O autor acredita que é sob a luz de outras proposições, como as de Atcon, de Meira Mattos e da EAPES (MEC/USAID), que se pode buscar as razões capazes de explicarem a adoção do modelo em questão. O motivo, de acordo com o autor, seria que “poderia servir para dirigir o fluxo de candidatos dos cursos mais procurados” para os cursos onde a demanda era menos incidente (leia-se, tinham vagas sobrando). Além disso, ele entende que a proposta de unificação dos vestibulares – que antes eram feitos por curso – segue essa mesma lógica de “*racionalizar para não sobrar*”.

Além da redefinição do modelo, que se alinha ao modelo *community colleges*-universidades, o anteprojeto contém outras determinações, como: o tripé ensino-pesquisa-extensão (art. 2º e 3º), estrutura ancorada nos departamentos (art.3º, inciso b), “racionalidade de organização, com plena utilização de recursos materiais e humanos” (art. 3º, inciso c), obediência da organização das universidades aos decretos-leis 53 e 252 (art. 8º, parágrafo 2º), a escolha do reitor deverá ser feita pelo presidente da república mediante uma lista de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente (art. 11º e parágrafos), as modalidades de cursos seriam a graduação, pós-graduação, especialização e, como já dissemos, a extensão.

No tocante ao trabalho do professor, dentre as determinações que figuram, está a supressão das cátedras vitalícias (art. 24º, parágrafo 3º) e a instalação do regime de dedicação

exclusiva, “salvo nos casos em que o tempo parcial se ajuste melhor ao trabalho específico em área determinada” (art. 25), cabendo a Justiça do Trabalho aplicar “as normas da legislação trabalhista aos membros do magistério superior” (art. 28, inciso IV).

No que se refere aos estudantes, destacamos a introdução regulada da representação estudantil, qual seja, o alcance (poderá ser) de um quinto do total de membros dos colegiados e das comissões (art. 29, parágrafo 3º) e o estímulo às atividades de Educação Física por parte das instituições de educação superior dentre os “programas de melhoria de condições de vida”.

Coincidindo com o tempo de trabalho do GT, o IPES, não encarando com bons olhos o movimento estudantil, que vale a pena lembrar se tornou com mais força combativo desde 1966, trabalha um Fórum de educação, cujo produto conseqüente foi “*A educação que nos convém*”, editado em 1969 sendo composto pelas conferências, pelos debates e pelas “*Conclusões do Fórum*” (SOUZA, 1981)³⁶. Cabe dizer que o referido Fórum, que se projetou, se efetivou no dia 10 de outubro de 1968 e teve seu fim em novembro do mesmo ano. Dentre os organizadores estava Oliveira Campos ex-ministro do Planejamento (do governo Castello Branco) e entre os participantes do debate estavam membros do GT do governo e professores da PUC-RJ, uma das patrocinadoras do evento. Além disso, o IPES também cogitou a hipótese de pedir ajuda financeira à CNI (ibid).

No que concerne à proposta de educação do IPES que emanou do Fórum, constatamos que a mesma é apresentada, mais exatamente, na parte final do documento em questão sob o título “*Conclusões do Fórum*”³⁷ que contém duas páginas (205 e 206). No que se refere à particularidade da educação superior, o IPES propôs a

³⁶ De acordo com Germano (1994, p. 129), um dos interesses do IPES era “*reformatar para desmobilizar*”.

³⁷ Cf. José Germano (Op. Cit., p. 132) e Maria Inêz Souza (Op. Cit.).

Democratização da Universidade, não como mera ampliação de matrícula em cursos profissionais (caso dos excedentes), mas, através da organização de um currículo flexível que possibilite oferecimento de n tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento econômico e social nos setores primário, secundário e terciário (e quaternário?), atendendo à formação de recursos humanos e mão-de-obra técnica, tanto no nível profissional intermediário como no nível profissional superior. A organização curricular da Universidade não como via de acesso ao diploma e respectiva carreira “devidamente regulamentada”, mas ao contrário, como via de acesso às atividades na sociedade. A regulamentação deverá visar mais à defesa da sociedade que aos interesses particulares dos diplomados (IPES, 1969, p. 206, aspas no original).

Cunha (1988) e Souza (1981) indicam que a proposta de educação superior inscrita no documento “*A educação que nos convém*” era coerente com a proposta do GT.

Considerando o projeto de educação superior do IPES oriundo do Fórum supracitado, Souza (1981) destaca duas dentre as orientações encaminhadas por ele ao governo:

- redefinição do ensino colegial para integrar o setor de mão-de-obra técnica e o setor de preparação para acesso ao nível superior (IPES apud Souza, 1981, p. 108).
- redefinição dos cursos universitários, oferecendo tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento, atendendo à formação de mão-de-obra técnica, tanto no nível profissional intermediário como no nível profissional superior (SOUZA, 1981, p. 108).

Souza (1981) aponta que muitas das proposições sugeridas por João Roberto Moreira anteriormente, foram retomadas por conferencistas no Fórum, como os *community colleges* vigentes nos EUA, nos quais “são dados diversos cursos visando a atender principalmente a população adulta do nível pós-secundário que não consegue atingir a universidade” (ibid, p. 201).

Segundo Cunha (1988), o movimento estudantil também apresenta sua concepção de universidade: a “*universidade crítica*”, cujo sentido seria o combate à universidade arcaica e a universidade empresarial, partindo da visão de que “a universidade crítica deve ser a consciência crítica da sociedade. Por isso ela deve empreender a crítica à sociedade tanto no nível do conteúdo de ensino, como no nível da organização da instituição” (UNE apud CUNHA, 1988, p. 111, aspas do original).

A universidade, no drama da modernização, e já sentindo o “calor” do “*milagre econômico*”, viverá mais uma cena de reforma: a de 1968, lei nº 5.540, a qual não introduz o modelo de ciclos estadunidense³⁸, mas institui o regime de departamentos e de créditos, extingue as cátedras vitalícias e segue, como bem expressa Cunha, o princípio taylorista em sua estrutura, com destaque para os elementos claramente explícitos no texto da lei

- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos (BRASIL, 1968, art. 11, grifo nosso).

Quanto aos objetivos não tão explícitos assim, o autor indica a *privatização*, a *fragmentação* e a *segregação* próprias dos novos tempos.

Embora o modelo de ciclos estadunidense não tenha se materializado no aspecto jurídico conforme foi idealizado pelo GT e pelos outros atores em jogo (IPES, EAPES e Atcon), o artigo nº 23 da lei em questão estabeleceu que poderiam ser criados, dentre as determinações do mesmo, cursos profissionais de curta duração. Esse artigo previa que os “cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968, art. 23) e, além disso,

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (ibid).

³⁸ Na lei nº 5.540 de 1968 o “primeiro ciclo geral”, tal como foi descrito pelo GT em seu anteprojeto de lei, foi introduzido no artigo nº 22, mas foi vetado. Melhor dizendo, o primeiro ciclo geral e suas funções são os que, na verdade, foram introduzidos. A proposta de que tal ciclo fosse ser ministrado em estabelecimentos especialmente criados para ele fracassou, conforme Cunha (1988) argumenta.

Com a ajuda de Cunha (1988, p. 292-293), podemos notar que o conteúdo da citação acima é parte constitutiva do anteprojeto de lei do GT, mas verifica-se que expressão “paralelamente ao primeiro ciclo geral” foi suprimida ao instituir o parágrafo primeiro.

Além dos aspectos acima indicados, o autor supra nos apresenta um conceito tão anunciado nos dias de hoje pelos estudiosos da educação superior, qual seja, o de privatização do ensino superior. De acordo com o autor, o processo de privatização da educação superior possui duas faces: por um lado, a participação do Estado na manutenção do ensino privado e por outro, a privatização do ensino público (ibid, p.41).³⁹

Outra conseqüência da reforma da educação superior de 1968, de acordo com José Rodrigues (1998; 2007), foi a criação do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) em 1969 que, por sua vez, completa a composição da CNI conforme a conhecemos hoje. O autor revela que, embora o IEL não tenha sido criado por lei, é expressão concreta de um dos pontos prescritos pelo governo através do GT e indicativo de que a burguesia industrial marcou presença na cena da reforma universitária projetada. O Instituto foi construído sob o imperativo de “*promover a integração universidade-indústria*” que se traduz na subsunção da universidade aos interesses do capital produtivo (RODRIGUES, 1998, p. 28).

³⁹ Uma das coisas curiosas que merece destaque é que uma emenda constitucional de 1965 tinha proibido à União, aos estados e aos municípios a cobrança de impostos referentes ao patrimônio, à renda e aos serviços de instituições educacionais (Cunha, 1989a). Silva Jr. & Sguissardi, revela que dois decretos-leis, o de nº 200 de 1967 e o de nº 900 de 1969 “constituem a base legal da reforma administrativa do Estado, regulamentando a criação e o funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações (universidades incluídas)” (SILVA JR & SGUISSARDI, 2001, p.183). Frente a isso, os autores acreditam que a criação de fundações de direito público ou privado é uma forma indireta de privatização da educação superior e que a concessão de dinheiro público para a expansão dos negócios da burguesia educacional seria a forma direta.

1.3.2.1 Breves considerações sobre o período subsequente à reforma

No dia 11 de fevereiro de 1969, o governo Costa e Silva instituiu o decreto-lei nº 464⁴⁰ que estabeleceu normas complementares à lei nº 5.540 de 1968. Dentre os elementos constitutivos do decreto-lei, nos chamou a atenção o artigo 5º, o qual previa que nas IFES que tivessem “diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins” com o objetivo de: a) recuperar as insuficiências reveladas pelo exame vestibular; b) orientar a escolha da carreira e c) realizar estudos básicos para ciclos posteriores (BRASIL, 1969, art. 5º).

Além disso, o governo estabeleceu que seria

negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados à sua criação, não corresponda à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (BRASIL, 1969, art. 2º apud GERMANO, 1994, p. 140).

Considerando a lei nº 5.540 e o decreto-lei acima citado, particularmente no tocante à forma organizacional da educação superior que se configurou, Cunha sintetiza que

Apesar de reiterados esforços – do IPES, de Atcon, da EAPES (MEC-USAID) – não foi feito o corte do curso superior em dois níveis, correspondendo, como nos EUA, ao *college* e ao *graduate course*. O que sobrou desse intento foi a divisão do curso profissional de graduação em dois ciclos, o básico e o propriamente profissional, sem que ao primeiro correspondesse um grau acadêmico como se pretendia (CUNHA, 1988, p. 320).

No que se concerne ao CRUB, esse se tornará um dos mais importantes órgãos na busca do convencimento sobre o modelo de educação superior estadunidense. Segundo o CRUB,

⁴⁰ Cf. Luiz Antônio Cunha (Op. Cit., p. 292) e José Germano (Op. Cit., p. 140).

especialmente no período 1967-1974, os principais elementos em sua agenda de discussões eram elementos relativos à infra-estrutura das universidades: administração universitária; orçamento e financiamento, restaurantes, bibliotecas etc. (CRUB, 2006). No entanto, corroborando nossa afirmação anterior, o referido Conselho revela que a “configuração acadêmica” projetada pela reforma ganhou também centralidade em seus debates e discussões nesse período como segue.

Todavia, e em íntima relação com a reforma universitária lançada pelo governo federal, questões acentuadamente acadêmicas também ocuparam as atenções do Conselho, a começar pela nova configuração que se pretendia para a organização do ensino superior. Foi assim que diversos temas adquiriram inegável centralidade no âmbito do CRUB. Como exemplos, podem ser mencionados a introdução do ciclo básico de estudos e as alterações nas formas de ingresso nos cursos de graduação (CRUB, 2006, p.35).

Enquanto o movimento de resistência combatia a EAPES, o CRUB aproveitou para concretizar de modo efetivo as diretrizes traçadas pelos acordos MEC-USAID (CUNHA, 1988, p. 325).

No dia 29 de março de 1985, o governo Sarney (1985-1989) baixou o decreto nº 91.177 instituindo uma “Comissão Nacional”⁴¹ com o objetivo de “oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira” (BRASIL, 1985, art. 1º). A Comissão teria um prazo de seis meses para produzir um relatório e enviá-lo ao governo. Com efeito, a Comissão Nacional preparou o relatório intitulado “*Por uma nova política para a educação superior brasileira*” (BRASIL, COMISSÃO NACIONAL, 1985).

⁴¹ Integrantes: Carlos Nelson Coutinho, Simon Schwartzmann (relator), Caio Tácito Sá Viana Pereira de Vasconcelos (presidente), Amílcar Tupiassu, Bolivar Lamounier, Clementino Fraga Filho, Dom Lourenço de Almeida Prado, Edmar Lisboa Bacha, Eduardo de Lamônica Freire, Fernando Jorge Lessa Sarmento, Francisco Javier Alfaya, Guiomar Namó de Mello, Haroldo Tavares, Jair Pereira dos Santos, Jorge Gerdau Johanpeter, José Leite Lopes, José Arthur Gianoti, Luiz Eduardo Wanderley, Marli Moisés, Paulo da Silveira Rosas, Roberto Cardoso de Oliveira, Romeu Ritter dos Reis, Ubiratan Borges de Macedo (BRASIL, 1985, art. 2º).

Para Cunha (2002), se a proposta inscrita no relatório se concretizasse, a estrutura da educação superior passaria pela seguinte modificação:

O modelo napoleônico, vigente desde a segunda década do século passado, mas parcialmente alterado pela reforma universitária de 1966/68, sofreria novo e duro golpe. A ênfase nos cursos de graduação de caráter geral, desvinculados de profissões específicas, e a transferência de conteúdos profissionais para a pós-graduação levariam as universidades brasileiras ainda mais para perto do modelo norte-americano, talvez com a introdução nelas do *college*, que o ciclo básico da reforma dos anos 60 teria antecipado. Paralelamente, os institutos superiores de tecnologia esvaziariam as universidades da demanda por cursos específicos (ibid, p. 65, itálico no original).

Diante dessa análise, identificamos na parte três intitulada “*Propostas para a nova universidade*” do relatório, especificamente no momento em que foi abordada a temática de como “*ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do país*” (BRASIL, COMISSÃO NACIONAL, 1985, p. 14), as prescrições da Comissão Nacional descritas por Cunha no trecho acima. Assim sendo, no que concerne à proposta de formação básica geral, a Comissão Nacional recomendou que

A formação básica pode ser proporcionada tanto em cursos que resulta em diplomas de profissões regulamentadas quanto em cursos genéricos ou de capacitação para a pós-graduação. Seria importante que estes cursos genéricos se expandissem mais, e que uma parte significativa da capacitação profissional hoje dada no nível de graduação fosse proporcionada ao nível de pós-graduação (ibid).

Quanto à proposta de formação de técnicos de nível superior em institutos superiores de tecnologia, descrevia que seria

De nível pós-secundário, com duração típica de três anos, dispostos adequadamente ao longo do território nacional, estes institutos, se bem concebidos, poderiam suprir necessidades prementes da indústria e das instituições de pesquisa científica e tecnológica, bem como criar novas oportunidades de trabalho para importante contingente de formados pelas escolas do 2º grau, como alternativa preferida aos cursos universitários convencionais (ibid).

Outra proposta, de acordo com Cunha (2002), foi o início do ataque à concepção de universidade entendida como universalidade de campo do saber.

No início de 1986 foi instituído, pelas portarias nº 100 e nº 170, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES).

Os estudos de Cunha (2002), de Silva Jr. & Sguissard (2001, p. 48) e de Martins & Neves (2004) indicam que as ações projetadas pelo governo através da figura do GERES (MEC) foi responsável por tornar mais agudo o embate político que se configurou, com efeito, através do forte movimento de oposição, com destaque para o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), a UNE, a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e reitores.

Silva Jr. & Sguissard (2001, p. 48) e Cunha (1997, p. 86) apontam o GERES como o responsável por anunciar e, conseqüentemente disseminar, a idéia de ataque à pesquisa por intermédio da proposta de distinção entre “*universidade de pesquisa*” e “*universidade de ensino*”. Ou melhor, de acordo com Cunha, foi no relatório do GERES⁴² que essas duas definições ou conceitos de universidade apareceram pela primeira vez. Considerando à estrutura organizacional da educação superior que o governo projetou, nos chamou a atenção o seu real interesse nos revelado pelo autor em tela no momento em que explicita o debate que se delineou nesse período:

Os sindicalistas e os reitores acusam o Ministério de pretender transformar as universidades em meros colégios de 3º grau, pela não-exigência da pesquisa indissociada ao ensino, em todas as universidades. O MEC, por sua vez, acusa os sindicalistas de pretenderem a multiplicação do caríssimo modelo *uspiano* a todas as IES, para dissimular a subutilização de recursos humanos e materiais no ensino de graduação (CUNHA, 2002, p. 86, itálico no original).

⁴² Cunha (1997) indica que o GERES se apoiou no relatório da “Comissão Nacional” quando preparou também o seu relatório. Tanto o relatório da Comissão Nacional quanto o do GERES podem ser encontrados na página eletrônica: < <http://www.schwartzman.org.br/>>. Acesso em 15/04/2009.

Contudo, Silva Jr. & Sguissard (2001) e Cunha (2002) indicam que o interesse em questão do governo não chegou a se concretizar em virtude do movimento de oposição.

No que concerne ao avanço da burguesia educacional que a ditadura militar proporcionou, a crise⁴³ que se instala na década de 1980 a atinge em cheio em decorrência das relações de força que favoreciam estudantes e professores como afirma Cunha (1989a). Segundo ele, enquanto escrevia esse texto (o qual estamos citando), o setor privado acenava o fechamento de suas portas. Contudo, a fração da burguesia educacional representada pela figura da Igreja Católica deu um passo adiante em relação às frações do setor não ligadas a Igreja: começou nesse instante a disseminar o discurso ideológico de ensino público não-estatal (comunitário), como comentou o autor. A idéia por ela anunciada era que

instituições de ensino que não visem lucro, que estejam ligadas a associações religiosas, cooperativas, associações de moradores e sindicatos, seriam merecedoras de recursos estatais para sua manutenção, mesmo sem terem sido instituídas pelo Estado nem serem por ele geridas. Aliás, o fato de estarem fora da órbita estatal é apresentado por este novo discurso como uma virtude (ibid, p. 44).

E o fruto conseqüente disso foi colhido na Constituição Federal instituída em 1988 quando determina que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” que comprovem finalidade não lucrativa (BRASIL, 1988, art. 213 e seu inciso I).

Em suma, considerando o movimento histórico de produção da educação superior brasileira, as breves considerações acerca da trajetória subsequente à reforma de 1968 nos permitiram o entendimento de que os governos de tal período histórico deram continuidade ao movimento de ajuste da educação superior às necessidades do mercado. Embora a idéia de

⁴³ No governo Figueiredo, o período 1981-1983 foi marcado pela recessão e, com efeito, a busca de financiamento ao FMI no início de 1983 (FAUSTO, 1995, p. 502-503).

distinção entre “*universidade de pesquisa*” e “*universidade de ensino*” tenha sido veiculada pelo GERES (Governo Sarney), não podemos esquecer que a proposta que objetivava a “*fragmentação do curso de graduação*”, que continuou a ser propagada, almejava implantar no interior das universidades um modelo de educação superior que iria viabilizar a ampliação do acesso por intermédio de cursos genéricos, ou seja, cursos sem pesquisa e sem formação profissional. Nesse cenário destacamos a importância do movimento de resistência.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

“cada nova classe que toma o lugar daquela que dominava antes dela é obrigada, mesmo que seja apenas para atingir seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade [...] essa classe é obrigada a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos”

Marx & Engels (2002)

Nesse capítulo objetivamos apreender as metamorfoses operadas no plano da educação superior diante do padrão de acumulação flexível que se instala almejando a contenção da crise estrutural do capital. Num primeiro momento situaremos as conseqüências para o mundo do trabalho das alternativas que o capital impôs com o objetivo de fazer recuperar o seu movimento de reprodução e, posteriormente, as mudanças impostas à educação superior.

Para tanto, nesse momento de nossa pesquisa torna-se fundamental que recuperemos o debate acerca do projeto de educação superior do capital e sua concretização. Pretendemos aqui

identificar os interesses específicos das frações do capital no que respeita às suas propostas específicas de educação superior, lembrando que o interesse geral é justamente a garantia da conservação da sociedade capitalista (BOITO JR, 2005).

2.1 A crise do capital no cenário mundial: do esgotamento do fordismo à acumulação flexível

Em meados da década de 1970, mais precisamente a partir de 1973, a acumulação capitalista entra em crise acenando conseqüentemente para o limite do seu crescimento sem precedentes.

Marx, no “*Capítulo Inédito D’O Capital*”, nos elucida que a *auto-valorização* do capital é justamente a produção incessante de *mais-valia*⁴⁴ que, acima de qualquer outra coisa, é o que move a ação do capitalista, o *capital personificado* em suas palavras (MARX, 1975, p. 45 e p. 92). Como sabemos são duas as formas de mais-valia, a *absoluta* e a *relativa*, as quais, por sua vez, refletem as formas de dominação do capital sobre o trabalho ou, em outras palavras, as formas pelas quais o trabalhador é subsumido ao capital, respectivamente, a subsunção formal e a subsunção real (ibid, p. 73-91).

Considerando o exposto e como já dissemos outrora, o que define a sociedade capitalista, que independe de suas fases – embora possa existir especificidade –, é a *lei do valor* representada pela fórmula D-M-D’ (MARX, 1983, p. 131) que nada mais é que a circulação capitalista sendo que seu movimento só começa, e se alimenta, com a criação imediata da *mais-valia* por parte dos trabalhadores no processo produtivo (MARX, 1975, p. 93).

⁴⁴ Ou seja, processo de objetivação do trabalho não pago (MARX, 1975, p. 46).

No que se refere mais especificamente o modo como Marx define o conceito de *mais-valia*, escolhemos apresentá-la usando uma de suas sínteses, embora o conceito seja bem mais complexo.

A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e de correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa (1983, p. 251).

Como Marx demonstra, ainda na mesma obra, a fase pré-capitalista – manufatura – é praticamente o reino da mais-valia absoluta. Nessa etapa, a subsunção ou subordinação é formal, uma vez que o trabalhador ainda é quem dita o “como fazer”, isto é, ainda possui autonomia ou controle sobre o processo de produção. Noutras palavras, o controle de tal processo ainda não se encontra plenamente nas “mãos” do capitalista (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991). Contudo, quando o capital introduz a maquinaria – produto dos métodos de produção que se aprimoram – a subordinação se torna real, ou seja, a subsunção se efetiva em sua totalidade (ibid). O trabalhador perde o controle do processo de produção totalmente. “Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve a máquina” (MARX, 1984, p. 43).

Lá, é dele que parte o movimento do meio de trabalho; aqui ele precisa acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo (ibid).

Para Marx (1984) é justamente com a instalação da maquinaria que a extração da *mais-valia relativa* se torna efetiva. Ou seja, o desenvolvimento da maquinaria objetiva a extração da *mais-valia* pela diminuição da jornada de trabalho que, por sua vez, como Marx (1984) demonstra, é compensada pela ampliação intensa do ritmo da produção em quaisquer que seja o

seu momento (p.33)⁴⁵. Portanto, pode-se concluir que é no cenário em que o capital sofisticava os métodos de produção – o reino da *mais-valia relativa* – que a dominação do capital sobre o trabalhador atinge sua forma mais aguda. Noutras palavras, a subsunção real do *trabalho vivo* ao *trabalho morto* (MARX, 1975, p. 44).

Mediante o exposto, é fundamental apontar que

Assim que a revolta cada vez maior da classe operária obrigou o Estado a reduzir à força a jornada de trabalho e a ditar, inicialmente às fábricas propriamente ditas, uma jornada normal de trabalho, a partir desse instante, portanto, em que se impossibilitou de uma vez por todas a produção crescente de mais-valia mediante o prolongamento da jornada de trabalho, o capital lançou-se com força total e plena consciência à produção de mais-valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas (MARX, 1984, p. 33).

Esse contexto, de busca incessante de maiores ganhos de produtividade pelo capital, é o que se mantém vivo até os dias de hoje. É a ele que recorremos quando pensamos o nascimento e o objetivo do modelo de produção criado por Ford que, apoiado nos princípios de Taylor e no *Welfare State*, teve como um dos seus produtos o longo período de prosperidade do capitalismo que atinge sua plenitude, sobretudo de meados dos anos 1950 em diante, quando a taxa de produtividade alcança o ponto mais alto.

Outro aspecto relevante é que o modelo de produção em massa projetado por Ford se situa no cenário das inovações tecnológicas e organizacionais e, ao contrário do que possa parecer, o taylorismo “pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo” (BRAVERMAN, 1981, p. 82).

Contudo, como nos alertou Marx, nas obras até aqui citadas, a sociedade capitalista é marcada por uma contradição que lhe é inerente: o trabalhador cria cada vez mais riqueza, mas

⁴⁵ Marx (op.cit. p. 33), ainda reforça que “o prolongamento da jornada de trabalho só é compatível com um grau mais fraco de intensidade do trabalho e, vice-versa, um grau mais elevado de intensidade com a redução da jornada de trabalho”.

não lhe cabe desfrutá-la. E foi assim o que aconteceu durante a “*era de ouro*” do capitalismo. No mesmo momento em que os trabalhadores produziam a riqueza, o capital proferia a idéia do bem-estar social alimentando a ilusão de que os direitos sociais chegariam a todos em sua plenitude. Como numa sociedade dividida em classes isso é impossível, o Estado de Bem-Estar, com efeito, foi perdendo o seu poder de legitimidade na medida em que a classe trabalhadora ia percebendo tal contradição e a importância da luta para a garantia dos direitos sociais de forma plena, como podemos constatar com a ajuda de Harvey (2003) em seu capítulo 8 (p.132-133).

Considerando as contradições próprias do capitalismo, as quais o fordismo não conseguira conter, o autor indica que a crise econômica que adveio nos anos 1970, mais concretamente do ano 1973 em diante, pode ser entendida por uma só palavra: a rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariáveis. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...] (p. 135).

Segundo Perry Anderson, a gênese da crise econômica proferida por parte do liberal Hayek⁴⁶ está localizada no poder de combate dos sindicatos, donde a prescrição pelo referido liberal de um “Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo” (ANDERSON, 1995, p. 11). Ou seja, o Estado neoliberal cujo preço para os trabalhadores é a continuidade do movimento de não apropriação da riqueza por eles criada, mas da miséria que se configura com o aumento da

⁴⁶ Cabe destacar que a leitura de Hayek, acerca da raiz da crise econômica, não é equivocada, pois como informa Harvey (2003), todas as alternativas de superação da rigidez bateram de frente com o movimento resistência da classe trabalhadora que parecia imbatível no período 1968-1972. Entendemos que essa era a preocupação de Taylor que tentava com sua teoria apagar qualquer vestígio de controle do trabalhador no processo produção.

concentração da renda, da privatização dos bens públicos, do desemprego, da desregulamentação das relações de trabalho etc.

Tal concepção de Estado foi posta em prática pela primeira vez nos anos 1970 com a ditadura Pinochet, no Chile. Em fins dessa mesma década, vendo tal experiência com bons olhos, o governo Thatcher, na Inglaterra, a toma como bandeira objetivando a contenção da crise estrutural do capital (ibid).

Na mesma direção, o governo Reagan nos Estados Unidos, também implanta o modelo neoliberal numa cruzada pela recomposição da hegemonia mundial perdida. Harvey (2003, p.133) aponta que a “legitimidade do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos” que como já dissemos não se efetivou de forma plena e, além disso, outros autores como Chesnais (1996), Arrighi (2000) e Hobsbawm (1995) indicam a derrocada do sistema Bretton Woods como um dos culpados pela crise da hegemonia norte-americana. Ao que tudo indica, eles concordam que a guerra do Vietnã representou o momento mais importante para a crise de hegemonia.

Os bons tempos de acumulação para o capital, a “*era de ouro*”, foram permeados, vale a pena lembrar, pela disputa entre os EUA e a URSS – conhecida como “comunista” – pela supremacia mundial, sendo que o sucesso praticamente coube aos norte-americanos, conforme assinala Arrighi, que ainda adverte:

mas a própria extensão desse sucesso tornou mais difícil que o governo dos Estados Unidos conseguisse convencer a população do país, através do medo, a injetar dinheiro e derramar sangue na cruzada anticomunista, e convencer os aliados estrangeiros de que o melhor para seu interesse nacional eram a consolidação e a maior expansão do poderio mundial norte-americano (ibid, p. 332).

Como sabemos, os EUA foram derrotados na guerra do Vietnã e isso teve um duplo significado: de um lado, perdeu “a maior parte, senão toda sua credibilidade como vigilante do

mundo” (ibid, p. 333) e, de outro, o financiamento da guerra foi fatal para a continuidade da conversão do dólar em ouro conforme o que se estabeleceu em Woods, o que tornou impossível o pagamento da dívida pública que se espraiava (CHESNAIS, 1996).

Na década de 1950 a União Soviética entra na UNESCO que, de acordo com Leher (1998, p. 194), muda a relação de forças dentro de tal instituição que daí em diante começa a se aproximar ainda mais dos países da periferia do capitalismo e dos países ditos socialistas, sobretudo nos anos 1960.

No início da década de 1980 o governo Reagan dá início ao ataque a UNESCO traduzido pela sua saída, junto com o governo Thatcher, dessa instituição em 1984 (ibid). O Banco Mundial também não ficou de fora como pondera Pereira.

A relação entre o Banco Mundial e seu maior acionista azedou. Iniciado em janeiro de 1981, o governo Reagan logo passou a atacar o Banco e outras instituições multilaterais por razões políticas e ideológicas, pregando a redução unilateral do apoio dos EUA a elas. O dissenso bipartidário no Congresso sobre a política norte-americana para o Banco já havia chegado ao extremo e, pela primeira vez desde 1944, o próprio governo alimentava o coro dos oponentes a toda e qualquer modalidade de assistência multilateral. Até então, os objetivos da política estadunidense para o Banco haviam sido, fundamentalmente, de natureza bipartidária, e apesar de disputas sobre questões específicas, todos os governos anteriores haviam apoiado o Banco com um instrumento importante da hegemonia norte-americana (PEREIRA, 2009, p. 163).

[...].

Iniciada a nova administração, uma das primeiras providências do novo Subsecretário do Tesouro – além de reter a reposição de fundos da AID e o aumento do capital geral do BIRD – foi encomendar um estudo para determinar se o Banco Mundial tinha ou não “tendências socialistas” por realizar empréstimos ao setor público [...]. O discurso era de que o Estado e as instituições internacionais não deviam substituir o que o setor privado faria com mais eficiência (ibid, p. 164).

Contudo, o ataque ao Banco Mundial não chegou a se efetivar de forma plena não ganhando, portanto, maiores proporções. De acordo com o autor supracitado, a gestão de Tom Clausen (1981-1986), que tinha sido presidente do *Bank of America* antes da chegada ao Banco, foi marcada pela melhoria na relação do governo Reagan com o organismo internacional em questão. Ainda no início da década de 1980, o Banco e o FMI ganham uma posição de destaque

sendo lhes atribuído como função à orientação das políticas econômicas dos países endividados objetivando, sobretudo o pagamento da dívida externa (CHESNAIS, 1996). Na síntese de Arrighi,

A revitalização das organizações de Bretton Woods e da ONU, na década de 1980 e no início da seguinte, mostra que os grupos dominantes dos Estados Unidos estão bem cientes do fato de que até mesmo a uma nação tão poderosa quanto seu país faltam os recursos materiais e ideológicos necessários para exercer um mínimo de funções governamentais num mundo cada vez mais caótico (2000, p. 76).

Com a ajuda de Soares (1998) localizamos o papel conferido ao Banco Mundial nesse contexto de “revitalização” anunciada pelo autor acima.

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998, p. 20-21).

A autora ainda explica que o aval do Banco para a concessão de empréstimos só é possível mediante a garantia de aceitação (e concretização) das “condicionalidades” impostas em troca. Isso, segundo ela, justifica o poderio de tal organismo, por exemplo, de impor ajustes ou modificações na legislação dos países tomadores de empréstimos (ibid, p. 21).

Frente à crise, considerando, bem objetivamente, o contexto de reestruturação produtiva, o capital como saída se reestrutura almejando a recomposição do seu ciclo de acumulação. Para tanto, considerando o cenário que se montou, Harvey (2003) o identifica como sendo o que inaugura um novo estágio de desenvolvimento no movimento histórico do capital, o qual denomina de “*acumulação flexível*”.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (ibid, p. 140, grifo do autor).

Cabe destacar que, basicamente em fins da década de 1940, começa a tomar forma o modelo toyotista de produção que, de acordo com seu idealizador Ohno, tem sua raiz nas condições objetivas em que vivia o Japão, as quais demandavam a produção flexível de pequenas quantidades de produtos personalizados, ao contrário da produção em massa de produtos idênticos do modelo fordista (OHNO apud CORIAT, 1994, p. 30). Portanto, o modelo japonês surge para responder com eficiência as condições objetivas onde o inesperado é quem dá o comando.

Como Harvey (2003) anuncia, a “*acumulação flexível*” parece conduzir a níveis altos de desemprego “estrutural” e isso é notório no modelo pensado por Ohno.

Na Toyota, o conceito de economia é indissociável da busca da “redução de efetivos” e da “redução dos custos”. A redução dos efetivos é, com efeito, considerada como um meio de realizar a redução dos custos que é claramente uma condição essencial da sobrevivência e do crescimento de um negócio (OHNO apud CORIAT, 1994, p. 33, grifos nossos).

Ainda diante das considerações de Ohno, o toyotismo não se dá tão somente pelo aumento da quantidade de produto, como o modelo de Ford, mas também pela redução drástica dos trabalhadores do processo de produção. O pai do toyotismo vai bem mais além e critica o modelo até então hegemônico quando diz que o aumento da produção, além de ser mais popular, também é mais fácil ao passo em que sua idéia de diminuição de empregados “*implica repensar, em todos os seus detalhes, a organização do trabalho*” (ibid).

Em que pese essa crítica de Ohno ao fordismo em relação à diminuição dos trabalhadores, é importante lembrar que Marx (1984) em “*O Capital*”, mais precisamente, no capítulo “*Maquinaria e Grande Indústria*” já havia demonstrado o desemprego como uma das conseqüências mais imediatas quando da introdução da maquinaria no processo de produção. O que o toyotismo fez, e o faz, é a eliminação e a desqualificação dos postos de trabalho em uma velocidade sem limites, mas lembrando que jamais poderá substituir por completo o trabalhador pela máquina, dado que a *mais-valia* só é criada pelo homem⁴⁷ de carne e osso.

Ainda no que concerne às modificações no mundo do trabalho, Harvey (2003, p. 141) nos oferece importante contribuição quando sintetiza que a “*acumulação flexível*”, além de destruir as habilidades numa rapidez inédita, também impõe a reconstrução de habilidades. Portanto, além da ampliação maciça do desemprego, a reestruturação produtiva que emanou da emergência das novas tecnologias e das novas formas organizacionais⁴⁸ implicou para os trabalhadores “uma

⁴⁷ Segundo Marx (1984), “a maquinaria não cria valor, mas transfere seu próprio valor ao produto para cuja feitura ela serve” (p. 18). Para Antunes (2004, p. 50), o atual estágio da acumulação flexível ou o toyotismo não é outra coisa senão a continuidade do movimento de extração de mais-valia numa forma aparentemente mais sofisticada que a maquinaria da revolução industrial e o fordismo.

⁴⁸ A *autonomação* e o *just in time* – princípios ou “pilares” do Toyotismo – são bons exemplos (CORIAT, Op. Cit.). Em linhas gerais, a *autonomação* consiste em “dotar as máquinas automáticas de uma certa *autonomia*, a fim de introduzir um mecanismo de parada automática em caso de funcionamento defeituoso” e “permitir a um só operário a execução do trabalho tem [*sic*] umas quarenta máquinas ao mesmo tempo” ou “confiar ao mesmo operário a condução e a gestão simultâneas de várias máquinas” (ibid, p. 52 e 37, itálico no original). Segundo Ohno apud Coriat (1994, p. 73), a *autonomação* tem o *Poka Yoké* como instrumento auxiliar na busca pelo “defeito zero”. Tal instrumento tem “por função provocar a parada de uma máquina ou de um processo desde o momento em que se apresente um risco de engano”. O *just in time*, por sua vez, consiste em melhorar o uso do tempo necessário à produção mediado por outros instrumentos, como o *Kan-Ban* (cuja idealização se apoiou em “*técnicas de gestão dos estoques dos supermercados norte-americanos*”) e a *linearização da produção*. O *Kan-Ban* “não se trata de um método de gestão de estoques, mas efetivamente de um método de gestão dos efetivos por estoques” (Coriat, Op. Cit., p. 34) que se situa mais amplamente no contexto de busca de redução dos custos a partir da diminuição dos trabalhadores necessários à produção, como já foi exposto por nós. Ele busca a materialização do “estoque zero” a partir “*das encomendas já endereçadas à fábrica e dos produtos já vendidos*”, idéia que se efetiva partindo da “*encomenda do número e da especificação exata das peças necessárias [...]*” ao processo de produção “[...] de tal maneira que em dado momento, só há, em produção, [...], a quantidade de peças exata mente necessárias” (ibid, p. 57, itálico no original). Além de ter como implicação a desespecialização dos trabalhadores, o *Kan-Ban* é marcado pela “*reintrodução das tarefas de controle-qualidade nos próprios postos de fabricação*” (p. 58-59). Na seqüência, a *linearização da produção*, basicamente consiste em “encontrar formas de implantação das máquinas (e de posicionamento dos trabalhadores em volta destas) que permitam adaptar-se às variações tanto qualitativas quanto quantitativas da demanda” (p. 60-61). Com vistas a viabilizar o objetivo (busca de produtividade através da

intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho” (ibid, p. 257).

Sintetizando, com a crise estrutural do capital que se instaura do ano 1973 em diante, o capital lança-se numa cruzada pela recomposição do seu ciclo de acumulação de lucro. Para tanto, o caminho para atingir tal objetivo inicialmente, sobretudo nos países de capitalismo central, foi a reestruturação produtiva da fase da acumulação flexível – que contém também, como se viu, o modelo de acumulação toyotista – que se alia ao neoliberalismo (ibid).

Outra questão relevante, diante das mudanças no plano cultural, é que Jameson afirma que o que opera em nosso tempo é o pós-modernismo que para ele é “*a lógica cultural do capitalismo tardio*”. Contudo, pondera ao relacionar a pós-modernidade com outros conceitos e noções emergentes no plano da ideologia que também se modifica frente à crise:

de fato, as teorias do pós-moderno – quer sejam celebratórias, quer se apresentem na linguagem da repulsa moral ou da denúncia – têm uma grande semelhança com todas aquelas generalizações sociológicas mais ambiciosas que, mais ou menos na mesma época, nos trazem as novidades a respeito da chegada e inauguração de um tipo de sociedade totalmente novo, cujo nome mais famoso é “sociedade pós-industrial” (Daniel Bell), mas que também é conhecida como sociedade de consumo, sociedade das mídias, sociedade da informação, sociedade eletrônica ou *high-tech* e similares. Tais teorias têm a óbvia missão ideológica de demonstrar, para seu próprio alívio, que a nova formação social em questão não mais obedece às leis do capitalismo clássico, a saber, o primado da produção industrial e a onipresença da luta de classes (JAMESON, 1997, p. 28-29, grifos nossos).

Embora essa citação seja um tanto extensa, não nos contivemos em assim apresentá-la, dada a magnitude do exame acerca das mudanças que o capital operou no campo ideológico em resposta à crise. Dessa forma, na mesma direção do conceito de “sociedade pós-industrial” de Daniel Bell, explícito na citação acima, indicamos também o conceito de “sociedade pós-

flexibilidade) da *linearização*, destaca-se a importância também do *Poka Yoké* e da “administração pelos olhos” (*Andon*) (ibid).

capitalista” de Peter Drucker dentre o conjunto de conceitos, os quais não sabemos ao certo a fonte, a exemplo de “economia do conhecimento” que é propagada tanto por Drucker, quanto por André Gorz, quanto pelo Banco Mundial; “sociedade do conhecimento” (Banco Mundial e UNESCO), “sociedade da informação” e como afirma Gorz (2005, p. 53), embora outros já possam ter dito, “sociedade cognitiva” ou o “capitalismo cognitivo” que para ele somente existe porque há outro conceito que o funda e o alimenta, como o “capital humano” que também recebe outras denominações, como “capital cognitivo”, “capital inteligência”, “capital conhecimento” ou ainda “capital educação” dentro do conjunto que contém outros conceitos, como “capital cultural”, “capital social”, “capital simbólico” e “capital natural”.

Bem mais importante do que identificarmos claramente a fonte daqueles conceitos, como bem expressou Jameson na citação anterior, eles são cunhados por diversos intelectuais tendo basicamente um único objetivo: o anúncio do fim do trabalho como categoria central de explicação da realidade, como podemos constatar na defesa de Drucker abaixo.

As indústrias que passaram para o centro da economia nos últimos quarenta anos se baseiam na produção e distribuição de conhecimento e informação, ao invés da produção e distribuição de coisas. O produto real da indústria farmacêutica é o conhecimento; as pílulas e unguentos não passam de embalagens do conhecimento (DRUCKER, 1993, p. 140).

Além disso, o autor afirma com clareza que nos tempos de hoje a informação e o conhecimento são os maiores produtores de riqueza.

Nessa mesma linha, Gorz citando Rifkin, demonstra que a “Nike não possui nem instalações, nem máquinas: sua atividade se limita à concepção e ao design” (GORZ, 2005, p.39).

Contudo, por trás da aparência, a Nike compra os seus produtos a um preço muito baixo de outra empresa que superexplora sob condições inumanas seus trabalhadores, os quais no fim do mês não conseguem comprar sequer um par de tênis de tal marca.

Mediante o exposto, apreendemos que os trabalhadores que produzem a riqueza, além de não a usufruírem, hoje mais do que nunca, o capital nega-os também de produzi-la.

Quanto às mudanças no campo educacional, mais precisamente na particularidade da educação superior, tomaremos o discurso proferido pela UNESCO como exemplo por expressar bem as mudanças anunciadas pelo capital. Assim sendo, para esse organismo multilateral, a atual etapa de acumulação do capital abre o caminho para duas “tendências paralelas”: a primeira é o movimento da educação superior na direção de um sistema de matrícula em massa e a outra é que “os graduados logo terão que aceitar o fato de que as mudanças de emprego serão uma constante” (UNESCO, 1995, p. 186).

Nesse mesmo sentido, diz mais fortemente que a equação “diploma=trabalho” não se aplica mais e que, portanto, deve-se construir um sistema de educação superior também flexível, o único capaz de “enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em rápida mutação” (p.187, grifos do original).

Mais precisamente recoloca que o “mundo do trabalho está sendo radicalmente redefinido, e grande parte do conhecimento específico que os estudantes adquirem durante seu treinamento inicial rapidamente ficará obsoleto” (ibid). É importante deixar claro que esse anúncio da UNESCO é precisamente a justificativa construída para legitimar o combate ao modelo atual de formação ancorado nas especializações, como discutiremos mais adiante.

2.2. O neoliberalismo do estágio da acumulação flexível no Brasil

2.2.1. As mutações no mundo do trabalho como resposta à crise do capital

Enquanto os países centrais se encontram numa etapa de reestruturação produtiva e de instalação do neoliberalismo, o Brasil ainda vive sua ditadura militar (1964-1985) ancorada no padrão de acumulação fordista que se desenvolveu dentro das condições objetivas dos países da periferia do capitalismo.

Vale a pena lembrar que no final de 1989 o conjunto de políticas prescritas pelo Banco Mundial, FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), USAID e outros atores para a orientação das mudanças no campo econômico foi denominado de “*Consenso de Washington*” (PEREIRA, 2009), as quais podem ser observadas na tabela abaixo.

Tabela 2

Consenso de Washington original (final dos anos oitenta) e ampliado (final dos anos noventa)

Consenso de Washington original	Consenso de Washington ampliado Os dez itens anteriores e mais:
Disciplina fiscal	Governança corporativa e reforma institucional
Reorientação dos gastos públicos	Combate à corrupção
Reforma tributária	Mercados de trabalho flexíveis
Taxa de juros	Acordos da OMC
Taxa de câmbio	Standardização dos códigos financeiros nacionais com os padrões e regras internacionais
Liberalização comercial	Fortalecimento do sistema financeiro nacional e abertura “prudente” da conta de capitais
Abertura para o financiamento externo direto	Regime de taxas cambiais sem intermediação
Privatização	Bancos centrais independentes e controle da inflação
Desregulamentação da economia	Políticas compensatórias focalizadas
Direitos de propriedade	Metas de redução da pobreza

Fonte: Rodrik, 2002, p. 292 apud João Márcio Mendes Pereira, 2009, p. 292.

É com o governo Collor (1990-1992), mais precisamente, que o neoliberalismo ganha concretude no Brasil.

Nessa linha, seguindo o previsto pelos organismos internacionais para reestruturação econômica, o governo Collor de Mello age conduzindo a privatização de empresas estatais, a abertura comercial e o ataque aos direitos sociais do trabalhador do espaço público (ANTUNES 2004 e BOITO JR. 1999). Diante da tensão que se espalhou, o impeachment colocou um ponto final nesse governo sendo que a política neoliberal segue seu curso integrando o país à globalização ou à “*mundialização do capital*” (CHESNAIS, 1996)⁴⁹ com o governo Itamar Franco e com governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que, por sua vez, praticamente consolida tal empreitada.

Considerando as metamorfoses que se operou no mundo do trabalho, destacamos o aumento, em sua forma mais aguda, do desemprego; a desregulamentação das relações de trabalho composta, entre tantas outras formas, pela precarização das condições de trabalho que, por sua vez, contém igualmente inúmeras outras formas a exemplo das terceirizações e do trabalho em tempo parcial e temporário, além do grande aumento do setor de serviços ou terciário (ANTUNES, 1999).

De acordo com Pochmann (2001), o setor de serviços – especialmente no setor informal – veio crescendo bem antes da década de 1990, sobretudo nos anos 1970, promovido por dois acontecimentos: o deslocamento dos trabalhadores do meio rural para a cidade e pelos poucos empregos oferecidos pela indústria (ibid). Todavia, o que ocorreu na década de 1990 foi o

⁴⁹ Segundo Chesnais (1996), a “mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas *distintos*. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais” implementadas a partir da década de 1980 pelos governos Thatcher e Reagan (p. 34, itálico no original). Nessa mesma linha, o autor afirma que o sucesso do movimento de “mundialização”, além da ação de tais governos, dependeu também “do conjunto de governos que aceitaram não resistir a eles” (ibid).

aumento do setor de serviços sem conseguir atender a demanda dos trabalhadores que vieram do campo e da eliminação dos postos de trabalho da indústria, conforme diagnóstico do autor que ainda pondera que é justamente o trabalhador do setor industrial que precisa, em geral, de alguma especialização prévia.

Tabela 3

Evolução da distribuição dos empregos por setor econômico em anos e países selecionados (em %)

País/ano	Agropecuária	Total da indústria	Total de serviços
Brasil			
Anos 40	66,7	12,8	20,5
Anos 70	30,8	27,5	41,7
Anos 90	20,9	19,6	59,5

Fonte: Pochmann, 2001, p. 58.

No que concerne a relação tão estreita das inovações tecnológicas e das mudanças organizacionais com o desemprego, na década de 1990 o Brasil sai da 13ª posição no ranking do desemprego mundial – posição em 1986 – para situar-se, sobretudo em 1994, no interior do conjunto que contém os quatro países com maior número de trabalhadores desempregados sendo que, em 2002, ocupa, mais precisamente, a 4ª posição (ibid).

Embora já tenhamos dito na seção anterior, outra questão relevante é a análise desenvolvida por Harvey sobre uma das conseqüências do cenário de emergência e implantação das inovações técnicas e organizacionais constitutivas do estágio da *acumulação flexível*.

É nesse contexto que a adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores se tornam vitais para o desenvolvimento capitalista. Os trabalhadores, em vez de adquirirem uma habilidade para toda a vida, podem esperar ao menos um surto, senão muitos, de desabilitação e reabilitação no curso da vida. A destruição e reconstrução acelerada das habilidades dos trabalhadores foram, [...], uma característica central da passagem do fordismo para os modos flexíveis de acumulação (HARVEY, 2003, p. 210, grifo nosso).

José Rodrigues, ao tratar sobre as “*Tendências para o Mercado de Trabalho e a Qualificação*”, em sua obra “*O Moderno Príncipe Industrial*”, recupera o debate no que se refere ao movimento de desqualificação do trabalho na atual fase de acumulação do capital. O autor nos apresenta as explicações existentes no campo marxista acerca dessa questão. São elas:

1ª Tese de desqualificação: o capitalismo estaria exacerbando as tendências de desqualificação. O processo de desqualificação do trabalho seria tanto absoluto quanto relativo;

2ª Tese de requalificação: a evolução tecnológica ocorrida no processo de produção capitalista exigiria a elevação da qualificação média dos trabalhadores;

3ª Tese de polarização das qualificações: podendo aparecer combinada com qualquer das demais teses, essa defende que o capitalismo contemporâneo necessitaria por um lado, de uma grande massa de trabalhadores desqualificados, e por outro, de um seleto grupo de profissionais altamente qualificados;

4ª Tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa: essa tese defende que a qualificação em termos absolutos tem crescido (isto é, o trabalhador médio atual é mais qualificado que o de épocas passadas); no entanto, essa qualificação estaria decaindo, se comparada relativamente ao saber acumulado pela humanidade (PAIVA, 1989 apud RODRIGUES, 1998, p. 119-120).

Frente a essas quatro teses, destacamos a análise de Ricardo Antunes, segundo a qual as mudanças ocorridas no mundo do trabalho repercutiram na produção de um duplo movimento: de um lado, a criação de ínfimos postos de trabalho que necessitam de trabalhadores “polivalentes e multifuncionais” e, de outro, uma grande quantidade de trabalhadores precarizados (ANTUNES, 1999).

Retomando as modificações no plano ideológico no atual estágio de desenvolvimento, é justamente no contexto das atuais mudanças no mundo do trabalho, que o autor situa a disseminação das teses pós-modernas que anunciam o fim do trabalho ou a morte das classes

sociais. Diante disso, ele defende uma noção ampliada de classe trabalhadora (ibid, p. 101). Para tanto, indica o termo *classe-que-vive-do-trabalho* que, além de reafirmar a centralidade do trabalho, pretende apresentar o sentido da classe trabalhadora que se configura com o atual estágio de desenvolvimento do capital conforme defende. Embora optemos por continuar usando o termo classe trabalhadora, evidenciamos o termo de Antunes para ajudar na compreensão acerca da atual configuração de tal classe.

Assim sendo, afirmando que tal classe se *fragmentou*, se *heterogeneizou* e se *complexificou* bem mais na atualidade, indica que a *classe-que-vive-do-trabalho* abarca todos que vendem sua força de trabalho como mercadoria desde os trabalhadores produtivos, que constituem o centro, até os trabalhadores improdutivos. Indica corroborando que o nosso tempo é marcado pelo crescimento acelerado do setor de serviços composto por tais trabalhadores.

Para o autor, poderíamos até acreditar no *fim do proletariado* proferido por parte de Gorz, mas só se formos na linha de argumentação que dele advém. Nela, o que está diminuindo tende a desaparecer (p. 201-202). No caso, os postos de trabalho da indústria.

Considerando as modificações que o capital demandou do campo educacional como resposta à crise, do mesmo modo que Antunes, Gaudêncio Frigotto, em seu artigo “*Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*” aponta o aparecimento de uma “*avalanche de conceitos e categorias*” no plano ideológico no contexto do Brasil (FRIGOTTO, 1995, p. 77). Para tanto, cita a qualidade total, formação abstrata e polivalente, formação flexível, formação para a competitividade, globalização, empreendedorismo, empregabilidade, noção de competências, ciclos de controle de qualidade, participação, autonomia e outros, como estando, na realidade, na lista que expressa mais amplamente a categoria “sociedade do conhecimento”.

O autor defende que tal avalanche de conceitos, na verdade, é a Teoria do Capital Humano (TCH) que retorna em outras formas buscando a continuidade do movimento de disseminação ideológica. Frigotto (1995), aprofundando, defende que houve um *rejuvenescimento* da TCH: agora cabe unicamente ao indivíduo a responsabilidade por sua educação, ou seja, a “*exacerbação do individualismo*” (HARVEY, 2003).

Desse modo, a educação, sob o ponto de vista do capital, continua sendo a saída para resolver os problemas econômicos e sociais, cujo objetivo é a perpetuação da sociedade de classes.

2.2.2 A burguesia brasileira sob signo neoliberal: a burguesia industrial e a burguesia do setor de serviços educacionais

A implantação da política neoliberal no Brasil foi responsável por imprimir mais força ao movimento de configuração da burguesia brasileira. Para compreendermos esse movimento, nos basearemos em José Rodrigues (1998), Armando Boito Jr. (1999 e 2005) e Lúcia Neves (2002b e 2002c).

No mesmo tempo em que o capital financeiro torna-se a fração do capital hegemônica em âmbito mundial, Rodrigues (1998, p. 43) defende a tese da constituição da Confederação Nacional da Indústria (CNI) como o “*moderno príncipe industrial brasileiro*”. Noutras palavras, a CNI, no contexto neoliberal brasileiro, consolida-se como

um complexo organismo que se constrói com o fim de corporificar uma vontade coletiva, no caso, a hegemonia da visão de mundo da burguesia industrial, para com isso, preservar e dinamizar a acumulação do capital em geral e do capital industrial, em particular (ibid, p.43-4).

Nesse quadro, o autor indica a competitividade como sendo o atual discurso da referida fração da burguesia advindo de uma *metamorfose* em seu télos, o qual significa a “imagem construída pelo discurso hegemônico com o fito de se tornar uma meta a ser perseguida incansavelmente pelo conjunto da sociedade, conduzida pela classe que o elaborou” (ibid, p. 130).

Boito Jr. (1999, p. 67) defende que se instala uma nova fração burguesa no interior da burguesia brasileira como fruto do neoliberalismo, a qual denomina de “*nova burguesia de serviços*”. O autor acredita que se tal fração não foi criada pelo neoliberalismo, cresce de modo incrível com ele. Essa apreensão partiu da constatação, dele advinda, da relação direta entre a ação do Estado na redução dos gastos sociais, preponderantemente a educação e a saúde, com o movimento de ascensão da nova fração da burguesia brasileira. Ou seja, quanto mais o Estado ataca os direitos sociais, mais a referida burguesia ganha força, sendo, portanto, um *subproduto* de tal política (ibid).

Ao relacionar mais amplamente os principais elementos constitutivos da política neoliberal (desregulamentação do mercado de trabalho, eliminação dos direitos sociais, privatização e abertura comercial, por exemplo) com o interesse do imperialismo e das frações da burguesia brasileira, Boito Jr. traz a indicação de que nem todos os atores em questão são beneficiados igualmente com a implementação de tais elementos. Para o autor, o capital financeiro internacional é a fração que ganha com a implantação de todos os elementos da política neoliberal em questão. A grande burguesia industrial (CNI e FIESP, por exemplo) é prejudicada apenas com as políticas de abertura comercial e desregulamentação financeira que, segundo Boito Jr., tem como uma de suas conseqüências a elevação da taxa de juros. Portanto, ela é favorecida pelas políticas de desregulamentação do mercado de trabalho e eliminação dos

direitos sociais e de privatização. No que concerne à “*nova burguesia do setor de serviços*”, o autor aponta que é beneficiada pela política de desregulamentação do mercado de trabalho e de destruição dos direitos sociais, embora indique que ela “ocupa uma posição estratégica privilegiada na plataforma política neoliberal” (p. 75).

Partindo das análises de Boito Jr. (1999) acerca da burguesia do setor de serviços, particularmente quando menciona o setor educacional, Lúcia Neves e Romildo Fernandes (2002), sobretudo Neves (2002c) trabalham o conceito de “*nova burguesia do setor de serviços educacionais*” (BOITO JR., 1999) ao investigarem a atuação de tal fração da burguesia brasileira através da ação específica dos empresários da educação superior.

Desse modo, sob o signo neoliberal, os empresários da educação, de acordo com Neves & Fernandes (2002, p.37), se apresentam como uma fração da nova burguesia de serviços.

Os empresários da educação, nos anos de neoliberalismo, configuram-se como fração da nova burguesia de serviços, possuindo as mesmas características do setor em seu conjunto. Embora presentes em todos os níveis e modalidades de ensino, atuam maciçamente no nível superior da educação escolar (ibid, grifo nosso).

Para os autores, essa fração da nova burguesia de serviços coloca em prática a política neoliberal apoiada objetivamente na Teoria do Capital Humano e na noção de competências com vistas a tornar hegemônico seus interesses específicos ou particulares de educação.

Neves (2002c, p. 185) mais precisamente indica que a introdução da política neoliberal, além de ter permitido a construção de “novas entidades empresariais”, ou seja, a propagação de novas frações da burguesia educacional, também conduziu a “refuncionalização” das que já estavam em cena.

Analisando as ações concretas da burguesia do setor de serviços educacionais, a autora supramencionada constatou que o período do governo Collor, sobretudo a partir da gestão do

ministro da educação José Goldemberg, foi marcado por uma relativa estabilidade. Contudo, o mesmo não ocorreu no correr do governo Itamar, tempo de grandes tensões. Todavia, em que pese os ganhos (crédito educativo, por exemplo), é o governo FHC que imprime mais força no movimento de afirmação da burguesia educacional, especialmente a fração representada através da figura da ABMES criada em 1982 e com a sigla ABM que se mantém (com essa sigla) até fins de 1994 (ibid).

Na próxima seção retomaremos esse ponto, pois nas linhas a seguir abordaremos a reforma do Estado projetada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado conhecido como MARE, como um momento que ilustra bem a ação do governo FHC no fomento de tal fração da burguesia brasileira por meio do ataque a universidade pública.

No entanto, é importante ressaltar que destacaremos, mais concretamente, as ações prescritas MARE que nos oferecem indicações acerca dos possíveis ganhos da burguesia educacional, embora esteja em sintonia, maior ou menor, com outras frações da burguesia⁵⁰.

Desse modo, no “*Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*” aprovado pelo governo FHC em novembro de 1995, encontramos tanto a educação quanto a saúde definidas como serviços competitivos, uma das formas que o governo encontrou para justificar a retirada delas, dentre outras, do conjunto de prioridades do Estado.

O texto do documento diz objetivamente que um conjunto de serviços considerados como sendo exclusivos do Estado, na verdade, não lhe são exclusivos, notadamente as universidades, as escolas técnicas, os hospitais e outros como a pesquisa científica.

Com efeito, objetivando camuflar o caráter privatizante da reforma do Estado, afirma que tal ação é uma “publicização” que é a denominação atribuída a ação de transferência dos serviços

⁵⁰ Emir Sader & Roberto Leher (2006) indicam que o Plano Diretor é consoante com as prescrições da Organização Mundial do Comércio (OMC), especialmente as orientações da Rodada Uruguai, na qual a educação foi inserida no setor de serviços não exclusivos e competitivos do Estado.

não-exclusivos ou competitivos acima citados para o setor público não-estatal, mais precisamente, assumindo a forma especial de “organização social”. Ou seja, para o governo, “publicização” é a mesma coisa que público não-estatal. O documento diz ainda que, no pensamento comum, acredita-se que existem apenas duas formas de propriedades, a pública e a privada, desconsiderando, pois, a propriedade pública não-estatal.

Ainda que vulgarmente se considere apenas duas formas, a PROPRIEDADE ESTATAL e a PROPRIEDADE PRIVADA, existe no capitalismo contemporâneo uma terceira forma, intermediária, extremamente relevante: a PROPRIEDADE PÚBLICA NÃO-ESTATAL, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público (MARE, 1995, p. 43, destaque do documento).

Como podemos observar na reforma projetada pelo governo FHC através da figura do MARE, além da educação ser considerada como um serviço não exclusivo do Estado, ou seja, uma mercadoria, ainda destaca as universidades abrindo campo para a criação de um nicho de mercado para a ascensão dos negócios da burguesia educacional (NEVES, 2002a e 2002c).

Para Sader & Leher (2006), o Plano Diretor projetou a modificação no aspecto jurídico das universidades públicas, as quais de autarquias e fundações de direito público se tornariam organizações sociais, ou seja, organização privada.

2.2.3 A burguesia brasileira, os organismos internacionais e os governos Collor, Itamar e FHC: primeiros elementos para compreensão da configuração da educação superior na acumulação flexível

Na seção que antecedeu a essa buscamos apresentar o avanço da burguesia brasileira, especificamente a burguesia do setor de serviços, no cenário da educação superior conduzido

fundamentalmente pela proposta de reformulação do Estado prevista pelo governo FHC por intermédio do MARE. Tal concepção de Estado, embora seja coerente com as proposições dos organismos internacionais, a elucidamos objetivando mostrar ao leitor uma das principais mediações para a compreendermos as formas que o movimento de tal fração da burguesia brasileira assume em nosso tempo histórico.

Frente ao exposto, apreende-se que a concepção da universidade e da pesquisa científica como um serviço competitivo abriu sobremaneira o caminho para a ação da burguesia brasileira, conforme alguns estudiosos da educação superior, como Ângela Siqueira (2004), José Rodrigues (1998 e 2007), Lúcia Neves (2002 a, 2002b, 2002c e 2008), Roberto Leher (1998) e Kátia Lima (2002, 2004 e 2007) vêm procurando nos alertar.

Além disso, esses autores têm buscado sobremodo, embora haja especificidades entre eles, desvelar o projeto de educação do capital representado por suas frações.

Objetivamos então aqui apresentar as propostas do capital em geral, ou seja, de “todas” as suas frações, para a educação superior à luz das contribuições de tais autores tendo como norte identificar as propostas particulares ou específicas de educação superior de cada uma dessas frações no período 1990-2002 para que, desse modo, possamos apreender qual o modelo que prescrevem nesse tempo. Para tanto, é necessidade imperiosa dizer que partimos da premissa de que o “imperialismo não é apenas uma força externa às nações periféricas. Ele sempre entrelaçou seus interesses com classes e frações de classe dos próprios países dominados” (BOITO JR., 1999, p. 49).

A perda, para a esmagadora maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocentrado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, não são *consequência mecânica* da globalização, intervindo como processo “externo”, sempre mais coercitivo, impondo a cada país, a seus partidos e a seus governos uma

determinada linha de conduta. Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir *tão depressa e tão radicalmente* os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente (CHESNAIS, 1996, p. 34, *itálico no original*).

No que se refere ao Banco Mundial, Leher (1998) nos mostra que o ensino técnico e o profissional se constituíam na orientação do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, prescrição essa que permaneceu até a instalação do neoliberalismo, instante em que se volta para as séries iniciais do ensino fundamental e se concentra no ataque à universidade pública gratuita e ancorada na unidade ensino-pesquisa-extensão.

As palavras de ordem do Banco são a diferenciação das instituições de ensino superior (fortalecendo as instituições privadas e voltadas para o ensino, os “escolões”) e a diversificação das fontes de financiamento, abrindo caminho para o autofinanciamento (modelo chileno) (LEHER, s/db).

Quanto ao nosso país mais especificamente, Siqueira (2004, p. 49), na mesma linha, revela que tal organismo multilateral do capital apresentou propostas de reforma para o ensino superior em 1991, 1992, 2000 e 2002, respaldado pelos intelectuais do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES/USP)⁵¹.

Na análise empreendida acerca do documento “*Higher education: the lessons of experience*” de 1994, Siqueira destaca a prioridade do Banco

a) no incentivo à expansão do setor privado; b) na busca de fontes alternativas de recursos no setor público (mensalidades, cursos pagos, consultorias, contribuição de ex-alunos), apresentada sob o manto de autonomia financeira; c) na defesa da “eficiência”

⁵¹ Núcleo criado em fins da década de 1980, sendo então composto por José Goldemberg, Eunice Durham, Simon Schwartzman, Elisa Wolinec, Jacques Schwartzman, Maria Helena M. Castro, Sérgio Costa Ribeiro e outros (SILVA Jr. & SGUISSARDI, 2001). Hoje, tal Núcleo é denominado Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (NUPPs) composto por José Álvaro Moisés (Diretor Científico) e outros, como Eunice Durham, Simon Schwartzman, Nina Ranieri, Helena Sampaio, Lourdes Sola, José Afonso Mazzon.

interna (otimização do uso do espaço físico – uso na hora do almoço, nas férias, nos finais de semana, com mais alunos por metro quadrado e por professor; d) na criação de sistemas de “avaliação” (melhor seria dizer medição) pautados em critérios de produtividade, que permitissem comparação e ranqueamento, e subsidiassem a distribuição de recursos para instituições e prestadores dos serviços (pagamento por desempenho, avaliação de alunos via exame final de curso); e e) na diversificação das instituições de ensino superior, o que veio acompanhado de uma crítica incisiva ao modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa – considerada caríssima e inadequada às necessidades e aos recursos dos países mais pobres –, bem como da defesa da criação de instituições de ensino superior não-universitárias. E ainda a crítica ao vínculo empregatício dos professores e funcionários como servidores públicos (p. 49)

Na análise do mesmo documento, Lima (2002 e 2007), reafirma o modelo de educação superior concebido pelo Banco. Aponta, portanto, a diversificação das instituições de educação superior e dos cursos, inclusive os cursos de curta duração e de educação à distância (EAD). As “instituições não-universitárias ajudam a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem” (BANCO MUNDIAL apud LIMA, 2007, p. 66). Lima desnuda ainda que a EAD é vista como uma forma eficaz de ampliação do acesso a um custo mais baixo aos jovens da fração mais desprovida de direitos sociais da classe trabalhadora.

Outro elemento capaz de nos explicar mais profundamente o modelo de educação superior proposto pelo Banco Mundial é apresentado por Neves & Pronko (2008) em recente obra. As autoras revelam a estrutura curricular prescrita por esse organismo internacional. Segundo elas, o Banco propõe

a) um nível básico, para todos os alunos da educação superior; b) um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos; c) um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida a suas carreiras ou estudos altamente especializados (BANCO MUNDIAL, 2000 apud NEVES & PRONKO, 2008, p. 132-133).

A proposta do Banco Mundial aqui apresentada constitui, portanto, o seu modelo de educação superior destinado aos países da periferia do capitalismo em nosso tempo histórico.

No que concerne à UNESCO, Lima (2002), nos oferece indícios no que se refere ao modelo de educação superior desse outro organismo multilateral do capital. Indica que diante do documento do Banco Mundial acima aludido (documento de 1994), a UNESCO como resposta lança o documento “*Documento de Política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior*”, de 1995. No entanto, apontando que Trindade (1999)⁵² afirma a existência de divergências, aprofunda afirmando que, na verdade, os dois documentos se convergem. Para tanto, a autora menciona:

a adaptação de países e indivíduos a “um mundo em rápida transformação”, a concepção da educação nos preceitos da “teoria do capital humano” como estratégia fundamental para qualificar os trabalhadores frente aos reordenamentos atuais no mundo do trabalho (ibid, p. 49).

Diante disso, é importante ressaltar que o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), como um dos principais interlocutores da UNESCO, publica aqui no Brasil esse documento em janeiro de 1995⁵³.

Na tentativa de explicitar as proposições específicas de tal organismo, destacamos a proposta de “diversificar programas e qualificações e estabelecer uma série de pontos de entrada e saída” no interior da educação superior (p. 201). Essa prescrição é apontada pela UNESCO como sendo a saída para o movimento de grande expansão do número de vagas nas instituições de ensino superior, expressa anteriormente como uma das tendências atuais, sendo que tornar o

⁵² Hélgio Trindade (1999). “UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: Universidade em Ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cidepes, 1999”.

⁵³ Sob o título de “*Documento para política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*” que, segundo o CRUB, foi traduzido em 1995 por Laura Fusaro do Gabinete do Reitor da USP. Como informa, tal documento foi publicado pela UNESCO também nesse mesmo ano (CRUB, 1995, p. 153).

ensino superior “*acessível a todos com base em sua capacidade individual*” (UNESCO, p. 162, grifo do original) ainda permanece sendo o que se firmou em 1960 na “*Convenção contra a discriminação na Educação*”. Aqui, portanto, podemos notar que o modelo prescrito pela referida entidade já começa a se configurar. Seguindo essa mesma linha, destacamos a introdução dos sistemas modulares que, segundo o texto do documento “poderia facilitar o reconhecimento internacional de estudos e diplomas, dessa forma favorecendo a flexibilidade acadêmica e o aumento da mobilidade” (ibid, p. 195 e LIMA, 2002).

Após essa breve apresentação acerca do modelo de educação superior concebido pela UNESCO, ainda cabe destacar uma outra empreitada pró-UNESCO liderada pelo CRUB com a cobertura da CAPES: a tradução e a publicação no Brasil do “material que consubstanciou todo o processo de discussão e debate realizado na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em Paris, de 05 a 09 de outubro de 1998” (UNESCO & CRUB, 1999, p. 07). Segundo o documento, ao lado dessa publicação, o CRUB e a UNESCO Brasil realizaram um Fórum, conhecido como Fórum CRUB V, objetivando a busca de um modelo de educação que os oriente. A edição em português do documento da UNESCO ocorreu no ano seguinte à conferência, ou seja, em 1999 com o título “*Tendências da Educação Superior para o Século XXI*”.

Mediante o exposto, convém lembrar que os dois documentos anteriormente expressos possuem um outro antecedente, qual seja, o “*Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*” publicado pelo governo brasileiro por intermédio da figura do MEC com o título de “*Educação – um tesouro a descobrir*”. Tal relatório ficou conhecido como Relatório Delors⁵⁴. Embora o Brasil só tenha o publicado em 2001, foi finalizado em 1996 e abarca todo o sistema educacional. Tal produção foi encomendada a Jacques Delors que a inicia em 1993.

⁵⁴ Sobre a análise desse ver Almeida (2007) e Shiroma (2002).

Nas linhas a seguir nossa análise se centrará na burguesia brasileira, mais precisamente a burguesia industrial ou capital produtivo e a burguesia do setor de serviços educacionais ou burguesia educacional, associada amplamente ao capital mercantil.

No tocante a burguesia industrial, José Rodrigues em – “*Os empresários e a educação superior*” – aprofunda sua análise acerca da investida da fração do capital em questão no campo da educação superior⁵⁵. Para tanto, o autor reforça que o IEL “foi criado precisamente com o objetivo de introduzir nas universidades as demandas do capital industrial” (RODRIGUES, 2007, p. 44) sendo que os principais alvos para tal são a pesquisa científica e tecnológica e os currículos das universidades de modo a ajustá-los ao seu interesse particular.

Ainda considerando o autor, sob a égide do discurso da competitividade, a burguesia industrial prescreve maior intensidade na integração universidade-indústria. No que se refere à modificação no currículo, a qual reflete o modelo de educação superior que se quer, os empresários industriais apontam a instituição do projeto de empreendedorismo nas universidades, a qual, por sua vez, se configura pelo estímulo da disseminação da “cultura empreendedora” e introdução de disciplinas nas grades curriculares dos cursos de graduação (IEL, 1999⁵⁶ apud RODRIGUES, 2007, p. 39-40).

O autor destaca, entre as prioridades de ação dos empresários, a “flexibilização no regime de dedicação exclusiva dos docentes-pesquisadores, na medida em que propõe a ampliação da ‘liberdade’ para a participação” em consultorias fora do âmbito acadêmico (p. 43).

Diante das análises do autor, conclui-se que a burguesia industrial brasileira até a finalização do governo FHC, ainda não havia produzido um modelo de educação superior

⁵⁵ Vale lembrar que o autor já havia alertado para tal empreitada em “*O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*”, 1998.

⁵⁶ Documento intitulado “*Plano estratégico 1999-2010*”.

conforme já tinham o Banco Mundial, a UNESCO e, como veremos a seguir, a burguesia educacional.

Quanto à burguesia educacional, buscaremos explicitar o modelo de educação superior que se projetou à luz do estudo de Lúcia Neves. No sentido de complementar o objetivo aqui pretendido, analisaremos também os seguintes documentos: “*Considerações, Recomendações e Propostas do Seminário*”, de 1997 e “*Políticas Públicas de Educação Superior: Desafios e Proposições*”, de 2002.

Assim sendo, Neves (2002c) indica que foi somente a partir do governo FHC que a burguesia do setor de serviços educacionais, representada pela ABMES, começou a construir sua proposta de educação superior, embora nos dois governos anteriores, tal burguesia não tenha sido inerte. Dentre as ações anteriores ao governo FHC e que nos oferecem indícios acerca do modelo previsto por essa fração, destacamos a realização do Fórum do Ensino Superior Brasileiro com o tema “*O Papel das Instituições de Ensino Superior: Pluralismo e Diversidade*”, ocorrido em setembro de 1994. Segundo a autora, como o próprio título do Fórum indica, o cerne das prescrições da ABMES foi a existência de várias formas de instituições de ensino e, como produto conseqüente, a não existência de um modelo único, o que se apóia na unidade ensino-pesquisa-extensão (NEVES, 2002c, p. 198).

Outro aspecto relevante é que a

ABM neste período, ainda de forma incipiente, começou a abordar dois temas que passam a merecer maior destaque somente a partir de 1995: *marketing* educacional e educação à distância. O primeiro responde à necessidade de melhorar a imagem da escola privada junto aos “consumidores potenciais dos seus serviços” e o segundo vem a se constituir em “nicho de mercado a ser explorado pela empresa de serviços educacionais em expansão” (ibid, grifo do original).

É no governo FHC, ainda nas palavras da autora, que a referida entidade aprofundou “o processo de sua reorganização interna como aparelho privado de hegemonia” (ibid, p. 200).

No Seminário “*Contribuições à definição de uma política de ensino superior*”, realizado no período de 28 a 29 de janeiro de 1997, a ABMES, de acordo com a autora, recupera as prescrições anteriores e ainda acrescenta novos pontos, tais como: aliança entre o setor público e o privado; não existência de um modelo único de organização da educação superior (entenda-se: tripé ensino-pesquisa-extensão); autorização de funcionamento das instituições e não dos cursos; criação de formas de financiamento para ensino, pesquisa e extensão das instituições de educação superior (entenda-se inclusive o para o setor privado) (ibid, p. 217).

Outro elemento importante capaz de nos tornar esclarecido o modelo⁵⁷ de educação superior prescrito por essa fração da burguesia educacional é a menção de que às

instituições de educação superior deverá ser dada a autonomia de criação de novos cursos com novas durações e terminalidades como, bacharelado para grandes áreas do conhecimento, fortalecimento do ensino tecnológico e especializações mais ágeis para o mercado ocupacional, com modalidades alternativas de avaliação (ABMES, 1997, item 11 do título III, grifo nosso).

Essa é uma das prescrições que a ABMES diz que o MEC deverá considerar na definição de uma política para a educação superior.

Além disso, a ABMES, de modo terminante, determina que os “currículos mínimos sejam efetivamente mínimos, evitando-se os detalhamentos e percentuais que somente servem para

⁵⁷ Esse documento nos indicado por Neves (2002c) é de suma importância para a apreensão do modelo de educação superior projetado pela ABMES nesse período. Contudo, é preciso alertar que não nos foi possível identificar, mesmo com a ajuda da referida autora, se antes do governo FHC (ou mesmo no decorrer dele), tal fração burguesa tenha feito alusão à forma de organização curricular descrita na citação. Em outras palavras, embora Neves não faça alusão ao modelo de organização curricular apresentado acima, não temos elementos suficientes para afirmar que seja um ponto “novo” no que concerne à proposta de educação superior até então contidas nas produções de tal entidade.

limitar a autonomia” (ibid, item 10) das instituições. Diante disso, propõe que o “MEC deverá estabelecer apenas as diretrizes curriculares gerais orientadoras dos diversos cursos” (ibid).

No mesmo instante em que tal burguesia se dirige ao MEC, também faz recomendações às instituições de educação superior, dentre as quais, nos chamou a atenção o momento em que tece orientações com o objetivo de promover modificações na estrutura curricular. Assim sendo, determina às instituições que tornem

os currículos mais flexíveis de modo que o aluno possa compor o seu programa estudos de acordo com seus interesses, buscando um ensino personalizado e satisfazendo, naturalmente, as exigências do currículo mínimo. A implementação desta proposta facilitaria a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade e daria oportunidade para obtenção de mais de uma habilitação, oferecendo ao graduado a possibilidade de seguir outras direções num futuro imprevisível [...] (ibid, item 2 do título II, grifo nosso).

Neves (2002c) indica que a burguesia educacional atuou em praticamente todas as políticas públicas de educação superior, sobretudo via encaminhamento de propostas, como por exemplo, a nova LDB (defendia o projeto de Darcy Ribeiro), o decreto nº 2.207 e as Diretrizes Curriculares.

Dentre os vários encontros arquitetados pela burguesia educacional para a discussão e construção do seu projeto de educação, no ano de 2002 ocorreu o “*Ciclo de Debates Sobre Políticas Públicas para a Educação Superior*” coordenado pela ABMES e pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) com o objetivo de “*delinear o papel e os caminhos a serem trilhados pela educação superior no Brasil*”. O governo marcou presença através das figuras da CAPES, Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), CNE, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), CES/CNE e IPEA, além de professores e dirigentes do sistema público de ensino, com destaque para a USP.

Também participaram outros atores, como o CRUB, Simon Schwartzman (então presidente do IBGE), professores e dirigentes do setor privado de ensino, como Cláudio de Moura Castro⁵⁸.

Tal ação delineou um documento denominado “*Políticas Públicas de Educação Superior: Desafios e Proposições*” composto pelo debate e pelas discussões que se travaram e pela proposta da burguesia educacional representada pela ABMES para o nível de ensino em tela.

No que concerne ao debate, um discurso nos chamou a atenção⁵⁹, qual seja, o da professora da USP, Eunice Durham⁶⁰.

Durham deixa nítido o seu posicionamento pró-setor privado e pró-privatização do ensino público gratuito. Ela afirma que a criação da universidade brasileira, sobretudo com a LDB de 1961, se ancorou em duas idéias: uma é que deveria haver a associação entre ensino e pesquisa e a outra é que a instituição a ser criada devesse ser pública e gratuita. Apoiando-se nesse argumento, Durham afirma que justamente isso foi o que permitiu a construção da “ideologia” que transformou “a universidade na única instituição legítima” da educação superior ao passo em que todo “o resto era tolerado como instituições de segunda categoria” (p. 235). Expõe que a forma como o setor privado se expandiu demonstra que ele não tem conseguido incorporar tal ideologia.

Diante do exposto, diz que

enquanto se continuar a pensar o ensino superior em termos de universidade que associem ensino e pesquisa, será mantido um sistema de elite, inadequado ao conjunto

⁵⁸ Atualmente é presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras (desde 2000) e Conselheiro do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

⁵⁹ É importante esclarecer que não analisamos todo o documento. Apenas selecionamos o pronunciamento de Durham para tentarmos visualizar uma possível conexão de uma das representantes do governo e professora de uma universidade pública com as proposições do setor privado. Vale a pena destacar que foi uma das responsáveis pela formulação dos princípios gerais orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais.

⁶⁰ Convém lembrar que Durham fez parte do governo FHC através dos importantes cargos que ocupou, isto é, de secretária da educação superior (SESu/MEC), presidente da CAPES e membro do CNE. Vale a pena relembrar que ela é membro do NUPES anteriormente mencionado.

da população. Em todos os países onde se está fazendo, realmente, uma democratização do acesso ao ensino superior, esta não acontece por meio de universidades de ensino e pesquisa, que continuam, nos Estados Unidos, a ser uma minoria de instituições de elite. Essas instituições são fundamentais para qualquer país, mas não servem para fazer ensino de massa (DURHAM in ABMES/FUNADESP, 2002, p. 239, grifo nosso).

Considerando essa revelação de que a pretensão é o ensino de massa (e acima de tudo a natureza do mesmo), do mesmo modo, prossegue

quando se pensa em aumentar a escolaridade média da população e abrir oportunidades para uma população muito diversificada que está terminando o ensino médio, não se pode imaginar que seja por meio da universalização dos cursos de Medicina, Direito, Arquitetura, enfim, os cursos tradicionais. Essa população não tem a formação, melhor dizendo, não tem a vocação (ibid).

E, digo mais, pesquisa não é para qualquer instituição, pois exige investimento, e dá pouco lucro (p. 241).

Como alternativa, na mesma linha dos organismos internacionais aqui apontados, propõe que é preciso diversificar ainda mais a educação superior e, para tanto, alude ao modelo de curta duração estadunidense ou norte-americano. Ou seja, os cursos “de formação geral, que suplementam uma formação secundária suficiente, profissionais ou semiprofissionais; são cursos de muita curta duração para suprir uma necessidade do mercado de trabalho” (ibid, p. 241).

Diante dessas considerações, nos fica claro o alinhamento de Durham com o modelo de educação superior norte-americano, conseqüentemente, contribuindo para sua disseminação. Vale a pena lembrar ainda que Siqueira (2004) já havia indicado-a como um dos intelectuais responsáveis em propagar a concepção de educação superior do Banco Mundial.

Partindo desse ponto, buscaremos apreender o modelo de educação superior prescrito pela ABMES. Segundo a entidade, a formulação de suas proposições “referenciam-se nas reflexões, discussões e recomendações ocorridas durante os seminários” do “*Ciclo de Debates*” outrora mencionado, que ocorreu em abril e junho de 2002 (ABMES, 2002, p. 489).

O documento, cujo título é “*Proposições da ABMES*”, contém 23 páginas. Além dessas informações preliminares, divide-se em “*Introdução*”; “*Princípios e Recomendações Gerais*”; “*Legislação, Autonomia e Regulação*”; “*Expansão, Financiamento e Equidade*”; “*Avaliação, Gestão e Qualidade*”; “*Pós-Graduação*”.

Desse modo, a burguesia educacional afirma, na mesma linha de Durham, que a “superação da dicotomia entre setor público e privado, no sentido ideológico, precisa ser alcançada” sendo que o melhor caminho para isso são as parcerias (p. 497). Inclusive com o sistema produtivo.

No que se refere à configuração acadêmica menciona que é preciso

reconhecer que o ensino de qualidade associado à pesquisa é caro demais. Não pode ser praticado com recursos oriundos de mensalidades escolares, nem apenas com recursos públicos que são finitos. Esta é a razão porque o modelo único de ensino superior, que contempla apenas a universidade de pesquisa, é intrinsecamente elitista e inócuo (ibid, p. 496).

Diante disso, revela que a introdução de tal modelo precisa de elevados investimentos na manutenção da infra-estrutura e o quadro docente amplamente qualificado e em tempo integral. Como o que orienta os empresários da educação é o lucro, isso certamente não é viável como disse Durham em seu discurso exposto anteriormente.

Outro dado relevante é quando propõe, sob o signo do discurso de educação para a vida, a implantação de diretrizes curriculares flexíveis entendidas como a não limitação no desenvolvimento das competências e habilidades relativas a “aquisição de conhecimentos e treinamentos lábeis” (p. 497). Deve-se oferecer não somente formação profissional, como também “na compreensão e na busca de soluções para as questões coletivas”. Essa é a proposta que indicam para o cenário descrito a seguir.

Em especial porque, no mundo de hoje, muitas profissões tornaram-se inviáveis, desnecessárias, ou superadas. É necessário, pois, pensar a formação a ser oferecida ao jovem estudante para que ele seja capaz de enfrentar esse mundo de instabilidade e de acelerada obsolescência dos conteúdos e práticas profissionais. O essencial, portanto, é a formação, é saber lidar com a informação (ibid, p. 496-497, grifo nosso).

Mais adiante argumentam que a oferta de cursos modulares com currículos adequados

deve ser pensada e estimulada como mecanismo que possibilite superar as deficiências de aprendizagem dos níveis anteriores de ensino e como estratégia para contornar o problema da evasão dos estudantes que não possam fazer um investimento constante em educação (ibid, p. 504, grifo nosso).

Dentre as outras proposições sublinhadas, visualizamos a permanência de outros pontos, dentre os quais alguns já foram expostos por Neves (2002c), tais como: o princípio de liberdade de ensino; a expansão da educação à distância (estímulo aos consórcios, por exemplo); a premiação das melhores universidades indicadas pelo resultado do Exame Nacional de Cursos junto com o auxílio e não a punição das piores no ranking; a ampliação da liberdade de atuação das instituições não-universitárias e ampliação das modalidades de instituições de educação superior conforme estabelecido nos artigos 44 e 45 da LDB, ou seja, os cursos seqüenciais e a “educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, art. 45), respectivamente. Indicam ainda a continuidade da política pública de financiamento estudantil, a qual afirma ser o “desafio para o fomento da educação superior nos próximos anos”. Para tanto, faz alusão ao FGTS como uma das formas para alimentá-lo (o financiamento).

Embora essa proposta só tenha sido produzida no ano de 2002 (último ano do governo FHC), nos antecipamos justamente para termos uma maior amplitude do projeto de educação superior de tal fração da burguesia nesse período.

2.2.3.1 A reforma da educação superior do governo FHC

Neste momento de nossa dissertação objetivamos localizar algumas das mudanças ocorridas no âmbito da educação superior com o fito de explicitar o modelo que vêm se constituindo. Embora as mudanças começaram a acontecer nos governos Collor⁶¹ e Itamar⁶², destacamos o governo FHC justamente por ter aprofundado mais fortemente o duplo movimento de privatização⁶³ da educação superior, conforme Cunha (1989) já havia sinalizado como um dos resultados da reforma colocada em curso nos anos da ditadura militar: de um lado, a privatização interna das instituições públicas e, de outro, o estímulo à expansão dos negócios da burguesia educacional.

Dentre as várias leis, decretos, medidas provisórias, portarias, pareceres, destacamos aqueles que possam nos oferecer indicações acerca do modelo de educação superior que tal governo introduziu no período. Desse modo, além do previsto na reforma do Estado (MARE), selecionamos a LDB, os decretos nº 2.207 e nº 2.306 de 1997 e o decreto nº 3.860 de 2001 e o parecer da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE nº 968 de 1998.

Esse conjunto de medidas corresponde justamente as principais medidas do governo FHC que os estudiosos da educação superior, aqui expressos, apontam como os instrumentos de ataque ao modelo de universidade pública baseado na não separação da tripla dimensão ensino-pesquisa-

⁶¹ Como exemplo citamos a lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992 que institucionalizou o Programa de Crédito Educativo (BRASIL, 1992).

⁶² Por exemplo, a lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe “sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio” (BRASIL, 1994).

⁶³ Essa idéia é recuperada e defendida por Neves no texto “*As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI*”. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs). “*Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*”. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a. Em outro texto (2002b), defende que a Constituição Federal Promulgada em 1988 e ainda vigente “antecipa” a política neoliberal para o campo educacional (garantia de recursos públicos para o setor privado, a fragmentação da organização acadêmica, etc.).

extensão (iniciado, sobretudo na década de 1980) e como a materialização dos interesses dos organismos internacionais e da burguesia educacional.

Assim sendo, dentre as determinações previstas pela LDB, destacamos a organização da educação superior em graduação, pós-graduação, extensão e os cursos sequenciais. Este último é justamente a “novidade” que, como aprofunda Cunha (2003), a referida legislação apenas o introduz sem, contudo, lhe conferir conteúdo que, por sua vez, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) criado em 1995 no lugar do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). O CNE o define como sendo de dois tipos: um de complementação de estudos e outro de formação específica (ibid).

Foi em fins de 1998 que a Câmara de Educação Superior (CES) do CNE instituiu o parecer nº 968 contendo a definição dos cursos sequenciais. Segundo o documento, cujo relator foi Jacques Velloso, os cursos sequenciais são semelhantes aos *community colleges* norte-americanos. Nesse sentido, eles

podem servir ao interesse de todos os que, possuindo um certificado de conclusão de ensino médio, buscam ampliar ou atualizar, em variado grau de extensão ou profundidade, seus horizontes intelectuais em campos das humanidades ou das ciências, ou mesmo suas qualificações técnico-profissionais, freqüentando o ensino superior sem necessariamente ingressar num curso de graduação. Em qualquer circunstância, deve ter-se sempre presente que uma pessoa pode realizar vários cursos sequenciais ao longo de sua vida. Inserem-se, assim, na educação continuada de terceiro grau. [...] Atendendo a crescente demanda pela freqüência a este nível de ensino que não se origina na busca de uma formação profissional ou acadêmica no nível de graduação, podem e devem situar-se nas novas perspectivas que se abrem com velocidade cada vez maior nas práticas sociais da sociedade contemporânea – como aquelas nos campos das humanidades, das artes e das ciências, ou as de cunho técnico-profissional, sobretudo no ramo dos serviços (BRASIL, 1998, p. 08 e p. 09).

Aqui podemos identificar nova a tentativa de introduzir o modelo de educação superior estadunidense vetado no texto final da reforma de 1968. Ainda segundo o documento, os cursos sequenciais atendem a necessidade de diversificação da educação superior brasileira.

Os dados de 2004 mostram que do total de 674 dos cursos sequenciais existentes no Brasil, 529 são do setor privado (INEP, 2006, p. 43).

Nessa mesma linha de argumentação, a lei de diretrizes e bases prevê que a universidade se define pela “produção intelectual institucionalizada”, pela composição em seu interior de um terço de docentes com o título de mestre ou doutor e um terço com regime de trabalho em tempo integral (BRASIL, 1996, art. 52º). No mesmo artigo, indica que pode ser criada universidade especializada por campo do saber.

Em 15 de abril de 1997, o governo FHC sanciona o decreto nº 2.207. Tal decreto institui mais profundamente a diferenciação da organização acadêmica ao prevê em seu artigo 4º as formas pelas quais (universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores) as instituições de educação superior podem assumir. No que concerne aos centros universitários, Neves (200b, p. 141) aprofunda citando Saviani que, por sua vez, sintetiza que eles são “*universidade de segunda classe*”, construídos com o intuito de ampliar o acesso a custos mais baixos. Para os autores, os centros universitários possuem as mesmas determinações conferidas às universidades, mas sem precisar desenvolver pesquisa.

Nos meses subseqüentes do mesmo ano, mais precisamente em 19 de agosto, o governo institui o decreto nº 2.306 que revoga o decreto acima citado. Esse decreto, grosso modo, não se difere substancialmente do anterior no que concerne à forma de organização da educação superior. Mantém, do mesmo modo que o outro, as diversas formas que a educação superior pode ser organizada. No entanto, é preciso salientar que o governo corrige o texto do artigo que regulamentava os centros universitários. O decreto 2.207 fixou que “serão estendidas aos centros universitários” a autonomia “para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos na lei nº 9394, de 1996”. Já o decreto 2.306 deixa mais nítido que “Fica estendida aos centros universitários” a autonomia para “criar, organizar e extinguir, em sua

sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes”.

No final do mesmo ano, o governo FHC por intermédio da figura do CNE introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais tal Conselho afirma que objetiva a orientação da produção dos currículos da educação superior. É importante informar que quando o CNE foi criado uma das principais funções que o governo lhe conferiu foi “deliberar” sobre as DCN, atribuição reafirmada pela LDB.

Embora tal empreitada tenha sido conferida no momento de criação do referido Conselho, é somente em fins de dezembro de 1997 que ele edita os princípios norteadores das diretrizes, os quais foram concebidos justamente para introduzir a flexibilidade no interior da educação superior, ou seja, para produzir a flexibilização da formação humana, sobretudo no sentido da redução do seu tempo de duração (BRASIL, 1997c). Aponta ainda para a organização dos cursos em sistemas de módulos (ibid, p. 02). Dentre os princípios que se delineou, destacamos os seguintes:

- 2) Indicar os tópicos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa (ibid, p. 02-03, grifos nossos).

Justifica que as novas diretrizes curriculares é que produzirão respostas capazes de enfrentar o desafio posto pelas rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho na

atualidade. Entre os nomes que constam no documento do Conselho, destacamos Jacques Velloso e Eunice Durham.

Em meados de 2001, o governo em tela sanciona outra medida no que concerne a organização da educação superior, qual seja, o decreto nº 3.860 que continuou mantendo as mesmas formas estabelecidas pelos dois decretos anteriores, apesar de ter juntado no mesmo item as faculdades integradas, as faculdades e os institutos ou escolas superiores (BRASIL, 2001a, art. 7º).

Considerando o movimento de avanço dos negócios da burguesia educacional, a tabela que segue traz à luz a expansão massiva do setor privado nos governos da década de 1990 e início dos anos 2000, sobretudo a partir do segundo governo FHC.

Tabela 4

Evolução do número de instituições de ensino superior – total geral 1991-2003

Ano	Brasil		
	Total	Pública	Privada
1991	893	222	671
1992	893	227	666
1993	873	221	652
1994	851	218	633
1995	894	210	684
1996	922	211	711
1997	900	211	689
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652

Fonte MEC/INEP/DEAES in BRASIL, INEP, 2006, p. 75.

No ano de 2002, do total de 3.479.913 estudantes matriculados, 2.428.258 estavam nas instituições de educação superior do setor privado (ibid, p. 211). Noutras palavras, do total de alunos matriculados na educação superior, a grande maioria encontrava-se matriculada no sistema particular de ensino.

Enquanto isso, no cenário mundial, a União Européia coloca em curso um processo de alinhamento dos modelos de educação superior de seus países. Esse processo, que se inicia em 1998 com a assinatura da “*Declaração da Sorbonne*”, ganha concretude mais fortemente com a “*Declaração de Bolonha*” de 19 de junho de 1999, donde o nome conferido ao processo. Inicialmente esta foi assinada por 29 países e hoje reúne 46 países⁶⁴.

Segundo a União Européia, o Processo de Bolonha almeja “fazer convergir os sistemas de ensino superior divergentes” do cenário europeu até 2010 (UNIÃO EUROPÉIA, s/d). Nesse sentido, outros encontros foram realizados objetivando a concretização de tal interesse. Foram eles, o Comunicado de Praga, em 2001, a Conferência de Berlim, em 2003, e o Comunicado de Bergen, em 2005. Tais encontros foram responsáveis pela propagação do conteúdo prescrito pela “*Declaração de Bolonha*”. Apesar disso se constituir na similitude dos encontros, eles possuem especificidades que podem ser traduzidas pela incorporação de novos conceitos de modo a imprimir mais força ao referido processo de homogeneização da educação superior dos países europeus.

O Comunicado de Praga, de 2001, basicamente “introduz” o conceito de “*educação ao longo da vida*” (fortemente disseminado pela UNESCO); a Conferência de Berlim, de 2003, além de sublinhar a questão da interdisciplinaridade, evoca maior intensificação da mobilidade no que concerne ao doutorado e ao pós-doutorado; o Comunicado de Bergen de 2005 ressalta a questão

⁶⁴ Disponível no sítio “*Towards the European Higher Education Area, Bologna Process*”: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/index.htm>. Acesso em 01/02/2009.

do reconhecimento de diplomas e a construção de percursos flexíveis de formação com a possibilidade de qualificação intermediária (UNIÃO EUROPÉIA, s/d).

Para Cabrito (2008), antes do Processo de Bolonha, o sistema de educação superior europeu era majoritariamente público com a maioria dos recursos advindos do Estado e basicamente organizado em 3 ciclos (5 anos de graduação, 3 anos de mestrado e 4 anos de doutorado), com o ensino “baseado em conteúdos”. Com o Processo de Bolonha, o autor indica que o que vem ocorrendo é o crescimento do setor privado, a diversificação das fontes de financiamento e a redução do tempo de formação através da redução da duração de cada ciclo (3 anos de graduação, 2 anos de mestrado e 3 anos de doutorado) com o ensino “baseado em competências”.

Uma das conseqüências notórias do Processo de Bolonha vem sendo a questão da mobilidade de estudantes e de professores, mas não somente, por intermédio de programas a exemplo do Erasmus⁶⁵. Diante disso, partimos da suposição de que o movimento de homogeneização do sistema de educação superior europeu colocado em curso por tal Processo esteja também fortemente interligado com a remoção dos obstáculos a tal mobilidade, sobretudo no que se refere à facilitação do reconhecimento de diploma, inscrita no cenário mais amplo de integração dos países à “*mundialização do capital*” (CHESNAIS, 1996). Além do Erasmus, que é composto também pelo Erasmus Mundus, o Processo de Bolonha conta com o auxílio de um conjunto de outros Programas, como o Leonardo da Vinci, o Grundtvig e o Comenius.

· **Leonardo da Vinci:** programa de apoio a acções [*sic*] de formação profissional, sobretudo estágios para jovens trabalhadores e formadores em empresas fora do respectivo país de origem e projectos de cooperação entre estabelecimentos de formação profissional e empresas;

⁶⁵ Apóia também acções de cooperação entre as instituições de ensino superior, sendo que cerca de 90% das universidades europeias participam de tal Programa (UNIÃO EUROPÉIA, s/d).

- **Erasmus**: programa de mobilidade e de cooperação entre universidades. Desde que foi criado em 1987, o programa Erasmus contou com a participação de um milhão e meio de estudantes. Um programa mais recente, denominado **Erasmus Mundus**, permite a jovens licenciados e universitários de todo o mundo obter um mestrado em cursos que envolvem consórcios de, pelo menos, três universidades europeias;
- **Grundtvig**: programa de apoio a programas de educação para adultos, especialmente parcerias, redes e acções [*sic*] de mobilidade transnacionais;
- **Comenius**: programa de cooperação entre estabelecimentos de ensino e professores (UNIÃO EUROPEIA, s/d, destaque do sítio).

Na mesma direção, em meados de 2001 o governo FHC promulgou o decreto nº 3.927 instituindo o “*Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000*” (BRASIL, 2001b, art. 1º), o qual trouxe os seguintes títulos: “*Princípios Fundamentais*”; “*Dos Brasileiros em Portugal e dos Portugueses no Brasil*”; “*Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica*”; “*Cooperação Econômica e Financeira*” (no qual ressaltam que não deverá ocorrer prejuízo dos compromissos internacionais por elas assumidos diante implementação do Tratado); “*Cooperação em outras Áreas*”; “*Execução do Tratado*” e “*Disposições Finais*”.

No que concerne aos “*Princípios Fundamentais*”, destacamos o inciso 4 que dispõe sobre

a participação do Brasil e de Portugal em processos de integração regional, como a União Europeia e o Mercosul, almejando permitir a aproximação entre a Europa e a América Latina para a intensificação das suas relações (ibid, art. 1º, inciso 4, p. 02)

Em relação à “*Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica*”, o Tratado acima traz como alguns de seus subtítulos a “*Cooperação no Domínio da Língua Portuguesa*”, a “*Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa*” e o “*Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização*”, o qual possui dez artigos. Em relação a esse último, assinalamos o inciso 2 do artigo 39º que define o grau acadêmico: “consideram-se graus e títulos acadêmicos os que sancionam uma formação de nível pós-secundário com uma duração mínima de três anos” (ibid).

Em suma, tanto no cenário nacional quanto no âmbito mundial, os governos da década de 1990 e início do ano 2000 promoveram mais fortemente, através da implantação de políticas educacionais afinadas com os interesses dos organismos internacionais, o redesenho de seus respectivos sistemas de educação superior de modo a ajustá-los ao padrão da acumulação flexível.

Voltando-nos novamente às mudanças que ocorreram na educação superior no Brasil, vimos que, sobretudo o governo FHC conduziu o aprofundamento maciço do dualismo estrutural ao instituir diversas medidas normativas que em seu conjunto delinearão um sistema de educação superior ainda mais diversificado, ou seja, com diversos tipos de instituições, visando a expansão do acesso com um gasto financeiro mais reduzido em relação às universidades.

CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO LULA

*“Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar”.*

Bertolt Brecht

Neste capítulo propomo-nos analisar profundamente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo que a premissa que nos orienta é que essa política pública contém um conjunto de elementos que unificariam as frações da burguesia brasileira (burguesia do setor de serviços educacionais e burguesia industrial) e os organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO) no campo político educacional.

Para tanto, faremos inicialmente uma explicitação do cenário da reforma da educação superior montado pelo governo Lula dando especialmente ênfase ao contexto que alimentou o

movimento da produção do REUNI. Desse modo, iremos (re) apresentar as propostas das frações da burguesia brasileira para a (re) orientação da reforma da educação superior e o Projeto Universidade Nova, além de uma necessária descrição detalhada da política educacional em questão (no aspecto jurídico-legal) e suas “*Diretrizes Gerais*” com o intuito de trazer à cena elementos que nos possibilitem identificar possíveis inter-relações ou interseções no que concerne aos interesses em jogo que, por sua vez, nos serão úteis para a fundamentação de nossa constatação anteriormente expressa.

3.1 O contexto da reforma universitária do governo Lula

Boito Jr. (2005b) defende que o governo Lula da Silva, uma vez instalado, fez muito mais que apenas dar continuidade ao movimento do neoliberalismo. O autor revela que esse governo “está construindo uma nova versão do modelo capitalista neoliberal” diante da introdução de duplo movimento: de um lado produz modificações na política econômica e, de outro, amplia drasticamente os programas sociais especialmente com o foco nas frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora. Como exemplos de políticas sociais focalizadas e de cunho compensatório, destacamos o Bolsa Família, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Ao mesmo tempo em que afirma que isso não alterará as condições de dependência do Brasil em relação aos países centrais e a melhoria das graves condições de vida da classe trabalhadora, o autor confere ao governo Lula a denominação de “*governo social-liberal*” ou “*terceira via da periferia*” justamente por ter produzido a

expansão incrível de políticas sociais focais e de caráter compensatório que, por sua vez, têm contribuído para atrair e controlar o movimento sindical e social. Um grande exemplo disso foi, e continua sendo, a cooptação do movimento estudantil organizado no âmbito da UNE.

Mais precisamente no estudo “*A burguesia no governo Lula*”, Boito Jr. revela que o governo Lula da Silva, ainda em sua campanha eleitoral, proferia “um discurso segundo o qual fariam o governo da produção contra a especulação”, cujo objetivo, na verdade, era garantir o apoio da grande burguesia industrial, sobretudo a burguesia organizada sob a figura da FIESP que havia se esbarrado com o governo FHC diante da política de abertura comercial e da taxa de juros, embora não almejasse a ruptura com o neoliberalismo⁶⁶ (BOITO JR., 2005a, p. 63). O que o autor defende nesse estudo é que o governo Lula beneficiou bem mais a grande burguesia industrial brasileira (CNI e FIESP) que seu antecessor, sem, contudo, agir contra o capital financeiro.

Como dissemos, a novidade do governo Lula neste terreno é que ele promoveu uma operação política complexa, que consistiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e agrária voltada para o comércio de exportação [...]. O governo promoveu a ascensão da grande burguesia interna industrial e agrária sem quebrar a hegemonia das finanças (ibid, p. 62).

Embora o autor explicita alguns dados⁶⁷ que corroboram o exposto na citação acima, escolhemos uma tabela que expressa bem sua idéia e nos permite observar inclusive a posição do Brasil, isto é, país *semiperiférico* (ARRIGHI, 1997), com os países de capitalismo central e outros da periferia do capitalismo.

⁶⁶ Para o autor, tal burguesia desfruta dos demais componentes da política neoliberal, como a desregulamentação do mercado de trabalho, o ataque aos direitos sociais e a política de privatização.

⁶⁷ Em 2004, por exemplo, as exportações do agronegócio (ator principal nas relações comerciais do Brasil com o exterior) tiveram um crescimento de 27% em relação ao ano de 2003 (BOITO JR., op.cit., p. 66). Os produtos manufaturados que em 1964 representou 6,2% do total das exportações, em 1984 salta para 56% e chega em 2002 representando 54,7% (ibid, p. 66).

Tabela 5

Composição das exportações por intensidade tecnológica (2005) – em percentuais

	Chile	Argentina	Brasil	Japão	EUA
Alta Intensidade Tecnológica	5,6	9,2	12,8	31,6	37,6
Média Intensidade Tecnológica	1,9	12,5	20,7	45,5	29,4
Baixa Intensidade Tecnológica	2,2	3,4	9,8	9,6	4,2
Produtos Intensivos em Trabalho e Recursos Naturais	3,5	5,3	9,5	3,5	6,7
Produtos Primários	81,3	30,8	40,4	2,8	11,0
Não Classificados	5,4	18,8	6,9	7	10,4
Total Geral	100	100	100	100	100

Fonte: Mariano Laplane, 2007 apud MCT, 2007, p. 41 com supressão de duas colunas.

Dentre os dados que a tabela demonstra, destacamos justamente por ser notório a continuidade da superioridade dos produtos primários (40,4%) na lista de prioridades do governo no campo econômico.

Frente ao exposto pela tabela acima e considerando particularmente as modificações no mundo do trabalho na atualidade, não nos contivemos em apresentar uma outra tabela que demonstra que no interior do cenário industrial, as empresas que mais empregam são aquelas que possuem média baixa e baixa intensidade tecnológica. Mais precisamente são responsáveis por 74% dos trabalhadores empregados no setor industrial. Lembrando que Pochmann (2001) já

havia nos revelado a supressão dos postos de trabalho na indústria, ao longo da década de 1990, como uma das principais conseqüências do atual estágio de acumulação.

Tabela 6

**Número empresas e de empregados
por empresa conforme intensidade do conteúdo tecnológico
em percentuais**

Classificação	Total de Empresas		Pessoal Ocupado	
	2000	2003	2000	2003
Alta intensidade Tecnológica	9,66	9,86	15,67	14,79
Média Alta intensidade tecnológica	7,32	7,85	10,99	11,06
Média Baixa intensidade tecnológica	29,48	30,02	28,22	28,43
Baixa intensidade Tecnológica	53,55	52,26	45,12	45,72

Fontes: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Indústria, Pesquisa Industrial Anual – Empresa 2000/2003 apud IBGE (2005) com supressão de uma coluna.

De acordo com o IBGE (2005), o método que utilizaram para essa classificação (Alta Intensidade Tecnológica, Média Alta Intensidade Tecnológica, Média Baixa Intensidade Tecnológica e Baixa Intensidade Tecnológica) foi a razão entre os gastos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e a receita líquida de vendas. No que se refere aos postos de trabalho de alta intensidade tecnológica, ou seja, que mais investe em P&D destacamos o setor do refino de petróleo. Os de média alta intensidade, o setor químico. No que respeita as empresas de média

baixa e baixa intensidade tecnológica, sobressaem a siderurgia e o setor de produtos alimentícios respectivamente (ibid).

Passemos ao cenário da educação superior do governo Lula. Uma das primeiras ações foi a realização nos dias 6 e 7 de agosto de 2003 do Seminário “*Universidade: por que e como reformar?*”⁶⁸. O Seminário foi uma ação conjunta⁶⁹ da UNESCO e do governo por intermédio do MEC (SESu), do Senado Federal (Comissão de Educação) e da Câmara dos Deputados (Comissão de Educação, Cultura e Desporto). Segundo o MEC, essa ação é um marco na agenda de discussão da universidade do século XXI. No evento em questão, o MEC proferiu o discurso de que o “modelo que organiza a universidade dá evidentes sinais de esgotamento” (BRASIL, MEC, SENADO FEDERAL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003, p. 219).

Embora apresentamos o Seminário acima, o processo de reforma da educação superior, segundo Martins & Neves (2004), se iniciou mais concretamente com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁷⁰ pelo decreto de 20 de outubro de 2003⁷¹, o qual previa que o Grupo devesse estudar e construir um plano objetivando modificações nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2003). Para tanto, segundo o texto do decreto, o GTI deveria ser composto por membros do MEC (com função de coordenar), da Casa Civil, da Secretaria-Geral

⁶⁸ Esse evento foi organizado em um documento e publicado pela UNESCO com o título: “*A universidade na encruzilhada: seminário por que e como reformar?*”. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/>. Acesso em 14/04/2009 ou <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000034.pdf>. Acesso em 10/03/2009.

⁶⁹ Dentre os principais participantes, destaca-se: Carlos Roberto Antunes dos Santos (SESu/MEC), Jorge Werthein (UNESCO/Brasil), Cristovam Buarque (então Ministro da Educação), Marilena Chauí, Luiz Antônio Cunha, Carlos Vogt (SBPC), Cândido Mendes (UNESCO/Brasil), Eduardo Portella, Roberto Smith, Francelino Grando (MCT), José Dias Sobrinho (SESu/MEC), Renato de Oliveira, Rabah Benakouche, Beatriz Couto, Carlos Benedito Martins, Edson Nunes (CNE), Hélgio Trindade, João Carlos Teatini de Souza Clímaco, Carmen Moreira de Castro Neves, Dilvo Ristoff, Luiz Araújo e ANDIFES.

⁷⁰ Inicialmente composto pelo Ministro da Educação Cristóvão Buarque, Kátia dos Santos Pereira, Carlos Antunes, Hélio Barros, Luiz Soares Dulci, Marcelo Feitosa de Castro, Jairo Celso Correia Marçal, Luiz Tadeu Rigo, Gustavo Sampaio, Edílson Collares, Wanderley Guilherme dos Santos e Luiz Eduardo Alves (MARTINS & NEVES, 2004).

⁷¹ Poucos meses antes (em agosto) da criação do GTI pelo governo Lula, os reitores organizados através da figura da ANDIFES apresentou ao presidente a sua proposta de reforma da educação superior intitulada “*Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior*” (ANDIFES, 2003). Tal proposta foi apresentada também no Seminário “*Universidade: por que e como reformar?*”.

da Presidência da República e de outros ministérios (Ciência e Tecnologia; Planejamento, Orçamento e Gestão e Fazenda).

Sob a coordenação do então Ministro da Educação Cristovam Buarque, o GTI publica, ainda nesse mesmo ano, o documento intitulado “*Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*” (BRASIL, 2003)⁷² que, ainda de acordo com os autores supracitados, anuncia o um suposto aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Dentre as alternativas apontadas pelo documento que os autores nos revelam, focamos a busca por outras fontes de recursos, aumentos dos cursos através da educação à distância e o aumento do número de vagas que, para Neves & Martins, o que se esconde por trás disso é o aumento da relação aluno-professor.

Ainda no primeiro ano do atual governo, ganham visibilidade o Projeto de Lei Orgânica da Autonomia Universitária, o Projeto de Lei da Parceria Público-Privada (conhecido como PPP) e a introdução do Sistema de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes), os quais Neves & Martins (p. 100-101) identificaram como sendo algumas das primeiras ações ou medidas do governo Lula, as quais se alinham com proposta contida no documento GTI acima citado.

No ano seguinte, outras medidas foram introduzidas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁷³, em abril, e no mês de dezembro, a Lei de Inovação Tecnológica⁷⁴ e a Lei de Parceria Público-Privada (PPP)⁷⁵, respectivamente.

Considerando as continuidades em relação ao governo FHC, destacamos a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica⁷⁶ que, em síntese, significa a completa “subordinação da

⁷² Sobre esse também ver Lima (2004). “*Reforma Universitária do Governo Lula: O Relançamento do Conceito de Público Não-Estatal*”.

⁷³ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

⁷⁴ Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004.

⁷⁵ Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

universidade ao capital produtivo” ou burguesia industrial (RODRIGUES, 2007), uma vez que prevê acima de tudo que os bens que serão criados não serão de propriedade da classe trabalhadora, mas da burguesia. Outra questão preocupante é a subsunção da pesquisa científica e tecnológica aos interesses dessa fração do capital (ibid).

É preciso dizer que a burguesia industrial, representada através da figura da CNI, recebeu o convite para participar do debate acerca da produção do referido anteprojeto de lei (RODRIGUES, 2007) e ainda em 2004 lança o documento “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior*” (CNI, 2004).

No dia 07 de junho de 2004, o então ministro da educação Tarso Genro, num pronunciamento apresentou os “*Enunciados Gerais sobre os Princípios e as Diretrizes da Reforma da Educação Superior*” (MEC, 2004d) do governo. O documento informa que sete tópicos foram sistematizados com o objetivo de orientar os debates e as discussões: *Missão da Educação Superior; Autonomia; Financiamento; Acesso e Permanência; Estrutura e Gestão; Avaliação; Conteúdos e Programas.*

No que se refere às universidades federais, o documento em questão sugeriu aos reitores, que após suas posses, deveriam, dentro de 60 dias, apresentar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) relativos à manutenção e à expansão de suas respectivas instituições. No item “*Estrutura e Gestão*”, o documento do MEC propunha modificações na estrutura departamental. As diretrizes para o alcance desse objetivo seriam, por exemplo, melhor aproveitamento dos

⁷⁶ Cabe destacar que o Projeto de lei de inovação tecnológica foi anunciado na “Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação” (realizada no período de 18 a 21 de setembro de 2001) pelo o então Ministro da Ciência e Tecnologia, Ronaldo Mota Sardenberg, do governo FHC ficando conhecido no ano seguinte à conferência como PL 7.282/2002. Sobre Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil vem sendo desenvolvidos alguns importantes estudos, como os de Marcos Marques de Oliveira intitulado “*A Política Governamental de Ciência e Tecnologia: da C&T à CT&I*”. In: NEVES, L. M. W. (Org). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002 e “*Ciência e Tecnologia no Governo Lula: a inovação do mesmo*”. In: NEVES, L. M. W. (Org.). Reforma Universitária do Governo Lula reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004 e os de Neves & Pronko (2008) e Rodrigues (2007).

docentes e técnicos-administrativos, flexibilização burocrático-administrativa e melhor aproveitamento de recursos financeiros. Outro aspecto importante foi a recomendação da flexibilização dos processos de contratação por tempo determinado de professores como segue:

- Simplificação dos processos de contratações por tempo determinado de profissionais altamente qualificados (doutores ou de notório saber) para atuação na graduação e na pós-graduação, assim como estudar mecanismos simplificados de incentivos à participação de docentes aposentados nas atividades didáticas (MEC, 2004d).

Além disso, outras orientações foram anunciadas, como a ampliação dos cursos noturnos, adoção do ENEM como forma de seleção, a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação e implantação de mecanismos que possibilitem a mobilidade entre diferentes Programas de formação. Outra questão que o MEC (2004d) mencionou foi que,

Estamos propondo para ampla discussão que as Universidades possam organizar-se de modo a oferecer um ciclo inicial de formação, com duração mínima de dois anos, após o qual o estudante receberá um título próprio (“Estudos Universitários Gerais”), sem valor de habilitação, correspondente à formação básica em nível superior (ibid).

Para a reestruturação da organização acadêmica, segundo o Ministério da Educação, as “melhores instituições do mundo” deveriam ser tomadas como referência, cujo fruto conseqüente será a “possibilidade de mobilidade global entre os Programas de Graduação e Pós-graduação” (ibid).

No dia 08 de junho de 2004, o governo através da figura do então ministro da educação Tarso Genro, em reunião organizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), recebe a proposta intitulada “*Reforma Universitária: Proposta da ANDIFES para a Reestruturação da Educação Superior no Brasil*” (BRASIL,

MEC, 2004d). Embora não seja nossa principal fonte empírica, pode-se dizer que documento⁷⁷ é composto pela proposta de educação superior e por uma proposta de anteprojeto de lei da reforma universitária, ambos produzidos por tal Associação.

Nesse mesmo mês, o MEC edita a diretriz da reforma da educação superior por intermédio dos “*Cadernos MEC*”. Esse documento contém várias partes onde cada uma retrata uma temática específica (“*O Papel da Universidade*”; “*Autonomia Universitária*”; “*O Sentido Democrático da Avaliação*”; “*Programas e Conteúdos*”; “*Reformando o Acesso e a Permanência na Universidade*”; “*Estrutura e Gestão da Educação Superior*”; “*Financiamento*”)⁷⁸ que, ao que tudo indica, foram incorporadas na composição do modelo projetado pelo MEC anunciado pelo título “*Em suma... os enunciados da Reforma*” contido na parte final⁷⁹ do documento (BRASIL, MEC, 2004b). Em outras palavras, tais temáticas introduzem preliminarmente o debate e as discussões, as quais se convergem fortemente com a diretriz da reforma lançada pelo Ministério da Educação na parte final do documento em questão.

Mediante o exposto, destacamos a sessão que abriu o debate, ou seja, a de Maculan Filho, secretário de ensino superior do MEC. Ele defendia a “reinvenção da universidade pública”, cuja

⁷⁷ O documento “*Reforma Universitária: Proposta da ANDIFES para a Reestruturação da Educação Superior no Brasil*” foi produzido por uma comissão composta pelos reitores: Naomar Monteiro de Almeida Filho (UFBA), Cícero Mauro Fialho Rodrigues (UFF), Reitora Ana Lúcia Almeida Gazzola (UFMG), Reitora Wrana Panizzi (UFRGS), Professor João Farias Rovati (UFRGS) e Secretário Executivo Gustavo Balduino (ANDIFES) (ANDIFES, 2004).

⁷⁸ Os escolhidos para a apresentação das sessões temáticas foram: Nelson Maculan Filho (Secretário de Ensino Superior do MEC, Professor com Livre-Docência na UFRJ, onde ocupou o cargo de Reitor, Doutor em Engenharia); Benício Schmidt (Diretor da Capes e Professor da UnB), Renato Janine Ribeiro (Diretor de avaliação da Capes e Professor da USP); Jorge A. Guimarães (Presidente da Capes, Professor da UFRGS e Professor Emérito da UFRJ); Ronaldo Mota (Secretário Executivo do CNE e professor da UFSM); Antonio Ibañez Ruiz (Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC e Professor e Ex-Reitor da UnB); Ricardo Henriques (Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e André Lázaro (diretor da SECAD e Professor da UERJ) (BRASIL, MEC, 2004b).

⁷⁹ O “*Cadernos MEC*” contém, em sua totalidade, cinquenta e duas páginas, mas a parte final, onde o MEC coloca a diretriz da reforma da educação superior, ou seja, os “enunciados da Reforma”, é composta por apenas seis páginas que, por sua vez, se subdivide em “*Diretrizes*” e “*Métodos*” (*Autonomia e Financiamento; Avaliação; Estrutura e Gestão; Acesso e Permanência/Conteúdos e Programas*).

função deveria ser a “formação de cidadãos que sejam capazes de responder aos desafios postos” pelos novos tempos (p. 05). Indicava que “as universidades federais têm sido maltratadas, com imensa falta de recursos materiais e pouco apoio dos governos” (ibid). No entanto, logo em seguida, o secretário do MEC, concentra seus esforços na defesa de que tais universidades “vivem, também, uma profunda crise de identidade, na medida em que perderam a sintonia com a realidade que as circunda e justifica” (ibid).

Considerando a questão central desta dissertação, recortamos, também, o anúncio do presidente da CAPES, Jorge Guimarães. Para ele, perante o acelerado processo de produção do conhecimento na atualidade, “o mais adequado seria ensinar os alunos a aprender continuamente”, sendo que o ensino baseado em conteúdos é uma “ilusão”, dado que quando eles chegam ao final de seus cursos, grande parte de seus conhecimentos já estarão “ultrapassados” (p. 18). Frente a esse discurso, Guimarães propõe que

talvez pudéssemos adotar aqui no Brasil um modelo do *university college* norte-americano, um ciclo básico recuperador das deficiências que encontramos na maioria dos alunos, capaz de já embutir algumas disciplinas do ciclo fundamental. Isto é, os estudantes precisariam estar distribuídos, antes da opção de carreira, nas três grandes áreas: Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Vida. Com isso, seria possível, num prazo de dois ou três anos, recuperar boa parte da má preparação que os alunos trazem do ensino fundamental. Com a adoção de um ciclo básico recuperador, poderíamos ensinar os nossos alunos a aprender continuamente em vez de ter a ilusão de que eles sairão da universidade formatados, formados e com seus diplomas debaixo do braço, na expectativa de que vão exercer adequadamente a profissão escolhida. Essa medida permitiria, também, ampliar substancialmente o número de vagas oferecido pelas instituições de ensino superior, especialmente as federais (GUIMARÃES IN: BRASIL, MEC, 2004b, p. 18-9, grifo nosso).

Além da implementação do ciclo básico como estratégia para a ampliação do número de vagas nas instituições federais explícita na citação acima, o referido presidente da CAPES, de forma categórica, faz questão de dizer ainda que “a grande verdade é que a universidade brasileira tem aula demais. Se há algo que devemos pensar, profundamente, na Reforma

Universitária, é uma redução drástica da carga horária de sala de aula, seja ela de ensino teórico ou prático” (p. 19).

Nessa mesma direção, a Academia Brasileira de Ciências (ABC), solicitada pelo MEC para contribuir com a produção da reforma da educação superior, encaminhou ao governo, no dia 28 de julho, sua proposta de educação intitulada “*Subsídios para o debate sobre a reforma do ensino superior*”⁸⁰ (ABC, 2004).

Entre os elementos constitutivos da proposta de reforma do governo, a ABC afirma que apóia em particular:

- 1) a implantação de um sistema de avaliação e regulação das instituições de ensino superior;
- 2) o estabelecimento de um marco regulatório da autonomia;
- 3) a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação;
- 4) o reconhecimento da pluralidade e diversidade regional das Instituições do Sistema Federal;
- 5) a disposição de combater as desigualdades regionais e sociais e
- 6) a proposta de um ciclo inicial de formação universitária, que possibilite aos estudantes uma formação básica sólida e ampla, e um amadurecimento maior antes da escolha da profissão (ibid).

Tal entidade apontava uma suposta ineficiência da educação superior, cuja causa estava localizada nos seguintes aspectos:

- Processo de seleção dos estudantes: (i) força opção profissional prematura; (ii) permite ingresso na universidade, em carreiras com competição menos acirrada, de candidatos com formação muito inferior a grande parte dos excluídos que concorrem a carreiras mais procuradas; (iii) restringe ao exame vestibular seleção de candidatos ao ciclo profissional
- Compartmentalização dos primeiros anos na universidade, profissionalização prematura: (i) impede formação ampla e sólida, forma profissionais restritos e obsoletos; (ii) impede seleção para cursos profissionais com base no desempenho nos primeiros anos de universidade; (iii) favorece acomodação do estudantes, provoca evasão profissional (ibid).

⁸⁰ Documento produzido pelo Grupo de Trabalho da Academia Brasileira de Ciências: Luiz Davidovich (coordenador), Alaor Silvério Chaves, Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho, Francisco César de Sá Barreto, Gilberto Cardoso Alves Velho, H. Moysés Nussenzveig, João A. Herz da Jornada, Luiz Bevilacqua, Ricardo Gattass.

Dentre as contribuições da ABC⁸¹ para a reforma da educação superior, estão: a organização de cursos pré-universitários para comunidades carentes com a ajuda das instituições de educação superior (IES) por meio do provimento de material didático e a “participação como professores dos melhores estudantes dessas IES, supervisionados por docentes das mesmas” (ibid); processo de seleção menos centrado na memorização e não orientados para carreiras específicas; supressão das vagas ociosas; redução da carga horária dos cursos (leia-se redução do número de disciplinas); diversificação das instituições de educação superior com escolas profissionalizantes e instituições de formação geral conforme os *community colleges* estadunidense (ibid).

Dois meses depois, mais especificamente no dia 02 de agosto de 2004, o MEC lançou outro documento intitulado “*Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*” (BRASIL, MEC, 2004c), no qual retomou e reafirmou o modelo de educação superior que o Ministério da Educação tinha proposto para o nosso país. Identificamos que as seis páginas contendo os “*enunciados da Reforma*” do MEC inscritas no documento anteriormente mencionado foram transplantadas para esse documento de agosto, o qual, nessa mesma ocasião, o ANDES-SN (2004) se debruçou numa

⁸¹ No dia 08 de junho a Sociedade Brasileira de Física (SBF) encaminhou uma carta ao governo manifestando seu apoio. Para a entidade, a “inclusão do item ‘Conteúdos e Programas’ na pauta governamental de discussões sinaliza para uma abordagem diferente de tentativas anteriores de promover a reestruturação do Ensino Superior. O cenário das diversas áreas do conhecimento está marcado hoje por uma aceleração constante no nível do conhecimento científico e tecnológico que leva a novas descobertas, inovações e experiências (nos vários domínios tecnológicos, científicos e artísticos) que, além de implicar numa rápida obsolescência dos artefatos tecnológicos e numa revolução permanente das bases do conhecimento em suas diferentes áreas, reforça a necessidade de uma formação continuada e de uma permanente atualização, tanto da parte dos docentes das universidades quanto dos profissionais por elas formados” (SBF, 2004). Além disso, a SBF propõe que a organização acadêmica se modifique de modo que seja propiciada uma formação ampla e sólida e que não haja uma especialização prematura.

análise apurada de tal documento demonstrando que existe uma sintonia das proposições do MEC com as determinações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial.

Com base nas indicações do ANDES-SN (2004), numa breve leitura do referido documento⁸² do MEC, visualizamos o modelo de educação superior projetado pelo MEC anteriormente. No item 5.3 cujo título é “*Qualidade-Conteúdos e Programas*”, o Ministério da Educação afirma que a

flexibilização dos currículos dos cursos de graduação será estimulada de modo a permitir aos estudantes uma experiência de estudos mais rica e diversificada, com ênfase em atividades formativas. Serão valorizadas as atividades extra-curriculares e a implantação de procedimentos que favoreçam a mobilidade entre diferentes programas de formação (BRASIL, MEC, 2004c).

Para tanto, e sob o discurso de que não deve existir um modelo único, propõe que as universidades “possam organizar-se de modo a oferecer um ciclo inicial de formação, com duração mínima de dois anos, após o qual o estudante receberá um título próprio” de Estudos Universitários Gerais (ibid). Sobre esse ciclo profere o discurso de que pode possibilitar aos estudantes uma formação bem mais ampla “preparando-os melhor para os desafios do mundo atual, e evitando uma tendência à especialização prematura” (ibid). Além disso, afirma que sua implantação permitiria uma formação multidisciplinar e alguns dos elementos contidos na noção de competências (capacidade de expressão oral, por exemplo).

O ANDES-SN, além de explicitar esse modelo acima exposto, mostra outras proposições mais específicas que, por sua vez, ajudam a compor o modelo de educação superior em sua

⁸² Não é nossa pretensão analisá-lo, posto que consideramos que o ANDES-SN fez em sua plenitude, não existindo, portanto, elementos que permaneceram intocados no que se refere ao que pretendemos revelar. Apenas destacamos esse ponto no próprio documento para usar as próprias palavras do MEC objetivando reforçar nossa argumentação nesse momento em que estamos apresentando a posição de todos os atores participantes do drama da reforma universitária. O estudo do ANDES-SN que estamos nos referindo nesse momento é intitulado “*A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva*”. Brasília, agosto de 2004.

amplitude que, conseqüentemente, expressa bem a “reforma pretendida pelo governo federal” (ANDES-SN, 2004, p. 23).

Voltando-nos novamente ao documento, destacamos um ponto em que nos fica esclarecido a intenção do governo de subordinar a universidade pública brasileira ao modelo vigente nos países de capitalismo central quando propõe:

discutir as bases preliminares em direção a um processo de integração disciplinar, em consonância com as melhores instituições do mundo, que promova no futuro a possibilidade de mobilidade global entre os programas de graduação e pós-graduação (BRASIL, MEC, 2004 c, grifo nosso).

Como base nas análises que o ANDES-SN (2004) nos dispõe acerca da concepção de educação superior do MEC, localizamos e destacamos esses elementos acima justamente porque são capazes, por sua vez, de explicarem a identificação imediata do Ministério da Educação com o Projeto Universidade Nova, sobre o qual iremos nos ater mais adiante.

No se refere mais precisamente ao documento do MEC “*Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior*”, várias entidades dos trabalhadores em educação produzem um documento conjunto, no qual manifestaram o apoio à proposta inscrita em tal documento. As entidades em questão são: a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (CNTEEC), a Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina (FETEESC), a Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (FEETESP), a Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná (FETEELPAR) e a Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Norte e Nordeste (FETEENNE) (CGT, CNTEEC, FETEESC, FEETESP, FETEELPAR, 2004).

No dia 06 de dezembro é lançada a primeira edição do anteprojeto de lei da reforma da educação superior, a qual foi anunciada pelo governo por meio do então ministro da educação Tarso Genro como resultante “de um amplo diálogo” (GENRO IN: BRASIL, MEC, 2004a).

Diante dessa medida, a burguesia educacional, liderada pela ABMES reage fortemente cuja expressão concreta foi a construção do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação composto por grande parte da burguesia educacional⁸³ brasileira e seus sindicatos⁸⁴.

Pouco tempo depois, mais precisamente em 02 de fevereiro de 2005, tal burguesia edita o documento “*Por um Plano Estratégico para a Educação Brasileira*” (FÓRUM, 2005b) e, em fins de março, o documento “*Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do*

⁸³ Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE), Associação Baiana de Educação e Cultura (ABAMES), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), Associação das Mantenedoras de Ensino Superior de Goiás (AMESG), Associação Nacional de Educação Tecnológica (ANET), Associação Nacional das Faculdades Isoladas (ANAFI), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Nacional de Faculdades Isoladas (ANAFISO), Associação Nacional de Mantenedores de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Federação dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (FEMESP) e Federação Regional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) (FÓRUM, 2005b).

⁸⁴ Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ), Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior do Distrito Federal (SINDEPES-DF), Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior de São José do Rio Preto e Região (SEMESP-Rio Preto), Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior de São Carlos e Região (SEMESP-São Carlos), Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior de Andradina e Região (SEMESP-Andradina), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP), Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Paraná (SINEPE-PR) e Sindicato das Instituições Particulares de Ensino de Pernambuco (SIESPE) (ibid).

anteprojeto de lei de reforma da educação superior” (FÓRUM, 2005a) que contém suas principais propostas para a educação superior.

Entretanto, é preciso esclarecer que tal reação não significa propriamente oposição ao anteprojeto de lei, mas uma estratégia para obtenção de maiores ganhos.

Frente ao cenário de tensão que se delineou, a UNE produz uma brevíssima carta⁸⁵ ao governo federal em apoio à reforma da educação superior projetada pela versão preliminar do anteprojeto de lei como segue.

Não cabe, assim, recomendar ao governo desconsiderar o anteprojeto, seja pela pertinência ou não de um artigo, seja pela contrariedade ideológica. É a partir dele que se abre o debate e se propõem mudanças, que se estabelece o contraditório e se busca o consenso, aperfeiçoando o anteprojeto para depois encaminhá-lo a uma ampla fase de discussão e, finalmente, ao Congresso Nacional. [...] Excelentíssimo Senhor Presidente da República, este documento, portanto, solidariza-se com a sua disposição de implementar a reforma e apóia o processo democrático instaurado pelo governo federal para a definição da redação final do projeto de lei da Reforma da Educação Superior (UNE, 2005).

Além da União Nacional dos Estudantes, no início de 2005, diversas entidades científicas, acadêmicas e dos movimentos sociais entregaram⁸⁶ ao governo Lula documentos manifestando apoio à continuidade e a concretização do movimento de reforma inscrito no anteprojeto de lei.

⁸⁵ É importante destacar que outros movimentos, além da UNE, assinam a carta: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação (CONTEE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), FASUBRA, Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), SIMPRO/RS e FETEESUL, SIMPRO/SP e FEPESP, SIMPRO/RJ e FETERJ, SIMPRO/MG e FITEE, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB), SDS, Central Autônoma dos Trabalhadores (CAT), Força Sindical, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Via Campesina e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (UNE, 2005).

⁸⁶ O MEC lista aqueles que assinaram os documentos: ANDIFES, UNE, CRUB, Academia Brasileira de Ciências (ABC), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Católicas (ABRUC), Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), UBES, ANPG, Movimento dos Sem Universidade (MSU), CNTE, CONTEE, Sindicatos de

A seguir destacamos o trecho do documento elaborado por algumas das entidades educacionais em jogo.

A ABC, a ABRUC, a ABRUEM, a ANDIFES, o CRUB e a SBPC vimos expressar, publicamente, nossa convicção de que a apresentação pelo Ministério da Educação de um anteprojeto de Reforma da Educação Superior constitui oportunidade singular para um debate necessário e urgente. Consideramos serem fundamentais a consolidação do sistema público e a implementação de um marco regulatório que confira organicidade à Educação Superior no País. A reforma que defendemos deve criar condições para a solução de, entre outras, questões referentes a autonomia, financiamento, sistemas de avaliação, expansão com garantia de qualidade e inclusão, flexibilização e avanço dos modelos acadêmicos, superação das desigualdades sociais e regionais e afirmação da dimensão estratégica da Educação Superior e da Universidade como instrumentos para a construção de um projeto de nação (ABC, ABRUC, ABRUEM, ANDIFES, CRUB, SBPC, 17 de janeiro de 2005).

Um mês depois dessa carta, a ANDIFES enviou outra carta reforçando tal apoio:

A garantia de maior tempo para examinar e debater a proposta, assumida neste momento pelo MEC, é saudada pela ANDIFES como uma conquista que possibilitará maior qualidade nas discussões, envolvendo a comunidade universitária e outros segmentos da sociedade brasileira.

[...] o anteprojeto se organiza em torno de um eixo que, para nós, constitui uma luta histórica: a expansão do sistema público, com qualidade e inclusão, dentro de uma visão que o reconhece como instrumento estratégico para o desenvolvimento sustentável do País, para a construção de um projeto de nação e para a inserção competitiva do Brasil no cenário internacional (ANDIFES, 15 de fevereiro de 2005).

Outro ator que manifestou sua posição foi o CNE. O documento que o Conselho encaminhou ao governo é bastante amplo. O CNE descreveu dez pontos que considera fundamental que estão contidos no anteprojeto de lei, dentre os quais, citaremos o momento em que o Conselho⁸⁷ retoma a trajetória do debate colocada em curso pelo governo:

Desse modo, para o CNE

Professores de vários estados, CUT, CGTB, CGT, Força Sindical, CONTAG, MST, Via Campesina, além de universidades federais (BRASIL, MEC, 2005).

⁸⁷ Pronunciamento do CNE feito através do Conselheiro Ronaldo Mota.

Nós temos três momentos muito importantes, o primeiro deles é em torno de junho, onde foram lançadas as chamadas Diretrizes e Princípios, porque a partir de diretrizes e princípios é que nós formularíamos a maneira legal de expor a proposta; a segunda em agosto, onde reafirmamos os princípios e por fim em dezembro onde apresentamos na forma legal sem artigos, o fruto desta discussão. Um aspecto que destacamos é que há uma enorme coerência entre os três documentos. Em momento nenhum houve rompimento daquilo que chamávamos de princípios e diretrizes e aquilo que acabou formulado na forma da lei (CNE, 27 de Janeiro de 2005, grifo nosso).

A SBPC (2005), depois de ter entregado a carta de apoio anteriormente mencionada, encaminhou sua proposta de reforma da educação superior ao governo. No que se refere à estrutura organizacional da educação superior inscrita no anteprojeto de lei, a SBPC menciona que:

A criação de um ciclo de formação geral, sem prejuízo de outros caminhos formativos preservando a autonomia das Instituições, parece oportuna, pois permite ao aluno aprofundar sua formação geral antes de escolher sua área de especialização. Além disso, estimulará os estudos interdisciplinares e permitirá a implementação de novas – e necessárias – experiências pedagógicas (SBPC, 2005, p. 02, item 07).

Tal entidade aponta ainda que o aumento das matrículas nas instituições públicas de educação superior previsto pelo anteprojeto é muito importante. Dentre as alternativas que poderiam contribuir para isso, a SBPC sugeriu o ensino noturno e à distância, a criação de cursos de duração intermediária, como por exemplo, cursos de três anos. Para ela, “cursos desse tipo têm sido muito procurados tanto em nosso país como no exterior, onde respondem, em alguns casos, por cerca da metade das matrículas do ensino superior” (ibid, item 09).

No que concerne às entidades dos trabalhadores, a CUT⁸⁸ reafirma seu apoio. Além de mencionar que o anteprojeto deve ser assumido por todos os segmentos que representam o governo, diz que

⁸⁸ CUT do estado do Rio Grande do Sul.

A CUT deve, articulada com as entidades da educação e do movimento social, lutar para construir uma hegemonia social de apoio à reforma com os aprimoramentos necessários para fazer valer os objetivos definidos e que possam se concretizar e a educação superior cumprir sua função social (CUT, 15 de abril de 2005).

Na mesma linha, a Confederação Nacional dos trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), filiada à CUT, se mostra atuante:

os representantes da CONTEE juntamente com os das outras entidades de estudantes e trabalhadores, vem manifestar seu apoio ao processo de debate democrático promovido pelo Ministério da Educação e aos princípios gerais contidos no Anteprojeto de Reforma do Ensino Superior.

[...] comprometendo a lutar durante todo o tramite político pelo qual passará a Reforma do Ensino Superior para garantir que os aspectos avançados contidos no Anteprojeto não sejam alterados (CONTEE, 14 de fevereiro de 2005).

Frente às manifestações de apoio abordadas, pode-se observar o amplo apoio que o governo Lula conquistou.

Patrícia Trópia (2008) situa a UNE e o Movimento dos Sem Universidade (MSU) como os movimentos organizados que representam os interesses da classe média. Segundo a autora, a UNE, além de apoiar o processo de reforma da educação superior atuou “como entidade militante e de convencimento ideológico em torno dos benefícios da proposta de reforma universitária” (TROPIA, 2008, p. 13).

Considerando os interesses das frações da classe média, a autora pondera:

enquanto a baixa classe média – que se encontra em uma situação de desvantagem na concorrência pelas vagas nas universidades públicas e por isso anseia pela justa ampliação do ensino superior – tem uma posição ambígua – ora de apoio à ampliação de vagas nas instituições públicas, ora de apoio à expansão de vagas nas particulares – seja por interesse imediato, seja por ressentimento de classe –, a alta classe média apóia a presente política para o ensino superior justamente por que ela dualiza, e neste sentido, distingue, a seu favor, os diplomas, o que de resto lhe garante as melhores oportunidades no mercado de trabalho (ibid).

No dia 30 de maio de 2005, o governo publica a segunda versão do anteprojeto diante da qual, sobretudo a burguesia industrial reage lançando um segundo documento intitulado “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior: análise da segunda versão do anteprojeto*” (CNI, 2005) indicando a omissão de certos elementos de sua proposta de educação superior. A ANDIFES entrega um documento contendo emendas.

Dentre as outras medidas que foram introduzidas nesse tempo pelo governo, destacamos o Programa Universidade Para Todos (ProUni)⁸⁹ que consiste em isentar o setor privado de suas obrigações no que se refere ao pagamento de impostos em troca de vagas no setor privado de ensino para a classe trabalhadora, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁹⁰ que, dentre os objetivos, almeja a ampliação do acesso à educação superior pública através da oferta de educação à distância⁹¹ e mais recentemente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, contido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado nessa mesma data.

Trópia (2008) discutindo o impacto da reforma da educação superior entre as frações da classe trabalhadora, revela a grande vitória do governo com o ProUni, uma vez que conseguiu conquistar o apoio até mesmo dos que dela não usufruíam. Por intermédio de tal medida, o governo conseguiu cooptar a CUT, a Força Sindical, a CGTB e a CAT, movimentos organizados da classe trabalhadora (ibid, p.14).

No gráfico que se segue podemos observar quão imenso é ganho dos empresários do ensino com a venda de vagas para o governo.

⁸⁹ Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Convém lembrar que era o Projeto de Lei nº 3.582 de 05 de 2004.

⁹⁰ Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.

⁹¹ Ver Kátia Lima. *Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

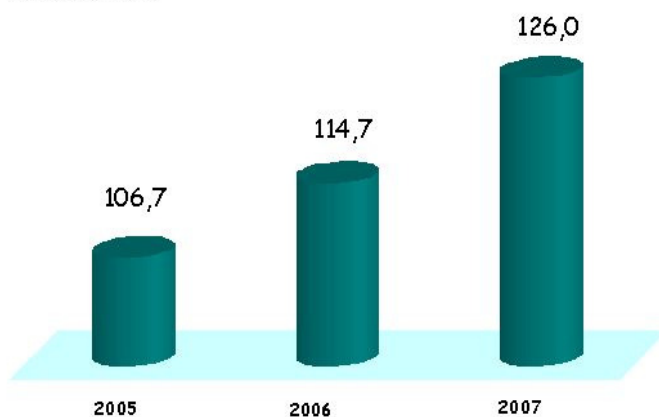
Gráfico 1

Renúncia fiscal advinda da adesão ao ProUni

Renúncia Fiscal

2005	*2006	*2007
R\$ 106.737.984	R\$ 114.721.465	R\$ 126.050.707

*Valores Estimados



Fonte: MEC, 2008.

No que concerne ao anteprojeto de lei, esse foi conduzido em sua quarta versão ao processo de tramitação sendo-lhe conferido a denominação de Projeto de Lei nº 7.200 de 2006, donde ter ficado amplamente conhecido como PL 7.200/2006. No entanto, em meados desse mesmo ano teve seu processo de trâmite interrompido, ficando, pois, em estado de iminente aprovação.

Diante do exposto e considerando o cenário de disputas que se montou no campo da política educacional, sobretudo com as edições das versões do anteprojeto de lei, apreende-se que tal interrupção se efetivou justamente porque o governo não conseguiu construir o consenso⁹² diante das negociações. Frente a isso o governo continua a tática posta em curso desde o início do movimento de reforma da educação superior, qual seja, introdução de medidas “fatiadas” que em cada momento, atende aos interesses particulares de uma determinada fração da burguesia brasileira, a exemplo da Lei de Inovação Tecnológica que beneficia, sobretudo a burguesia industrial e o ProUni que ajuda a alimentar o avanço da burguesia educacional e o REUNI que, ao que tudo indica, possui um conjunto de elementos que convergem com os interesses da burguesia industrial, da burguesia educacional e dos organismos internacionais.

3.2 Propostas do capital para educação superior do governo Lula: a burguesia industrial e a burguesia do setor de serviços educacionais

Nessa seção objetivamos apresentar o modelo de educação superior da burguesia brasileira considerando os documentos produzidos com o intuito de orientar o processo de reforma da educação superior, ora em curso.

⁹²A burguesia educacional informa que nos dias 11 e 12 de julho de 2006 foi formada uma comissão para estudar o PL 7.200 que foi composta pelo: presidente (Gastão Vieira do PMDB/MA); 1º vice-presidente (Pinotti do PFL/SP); 2º vice-presidente (João Matos do PMDB/SC); 3º vice-presidente (Átila Lira do PSDB/PI) e pelo relator Paulo Delgado do PT/MG (ABMES, 2006b). O presidente Gastão Vieira reforçou a necessidade da reforma da educação superior ao dizer que “esta não foi uma legislação perdida” e solicitou a elaboração pela referida Comissão de um ofício ao presidente da Câmara dos Deputados (Aldo Rabelo) pedindo-o para intervir “junto à ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff, para a retirada do pedido de urgência do PL 7.200, pelo Poder Executivo, fato que veio a ocorrer no dia 25 de agosto” de 2006 (ibid). Convém lembrar que o Poder Executivo pediu o cancelamento da urgência pedida em 22 de agosto de 2006.

Antes de iniciarmos nossas análises é preciso salientar que, sobretudo os autores Roberto Leher (s/da) e José Rodrigues (2007) já realizaram o exame de alguns dos principais documentos, quais sejam, “*Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei de reforma da educação superior*” da burguesia educacional organizada sob a figura do Fórum Nacional e “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior*” da burguesia industrial.

O primeiro documento é de 29 de março de 2005 e é analisado pelos dois autores acima citados. Já o segundo, de 2004, é analisado somente por Rodrigues. Partiremos para a análise da proposta de educação dessas duas frações da burguesia com base especialmente nas contribuições desses dois autores. O segundo documento da burguesia industrial, de 2005, é mais precisamente nossa fonte empírica.

Em seu primeiro documento, a burguesia educacional aponta a rigidez do modelo de educação superior (FÓRUM, 2005, p. 10) como um dos principais elementos a serem modificados. Para tanto, segundo Rodrigues (2007, p. 67), propõe como saída a “pluralidade de instituições de ensino superior, com diferenciados graus de autonomia para o seu desenvolvimento e expansão”.

Além disso, logo na apresentação do referido documento, dentre as medidas que afirmam que faltam no anteprojeto de lei, destacamos o item que contém a síntese referente ao modelo de educação superior. Ou seja, indicam que não há nele

planejamento de currículos (flexibilização, inter e transdisciplinaridade), uso de novas tecnologias educacionais, duração dos cursos, simplificação das estruturas e dos procedimentos de controle burocrático, redução dos encargos e dos custos operacionais, gestão articulada entre ensino presencial e não-presencial, educação continuada e a distância, certificações intermediárias e finais (FÓRUM, 2005, p. 4, grifos nossos).

Esse é um dos aspectos que Leher sinalizou em seu artigo ao ponderar que os “empresários reclamam maior apoio à educação a distância e uma gestão articulada entre ensino presencial e não-presencial, educação continuada e a distância, certificações intermediárias e finais, registro de certificações e fiscalização das profissões, etc.” (LEHER, s/da, p. 04).

Outro ponto que tal burguesia indica que faltaria, consiste na “referência clara a políticas e programas que além do ingresso possibilitem a permanência de estudantes economicamente carentes no ensino superior” (FÓRUM, 2005, p. 4). Além do incentivo a integração entre o ensino médio e as instituições públicas e privadas de educação superior.

Considerando esses elementos que destacamos, partindo das análises de Roberto Leher e José Rodrigues, pode-se apreender que a proposta de educação superior da burguesia educacional em questão praticamente não se modificou em relação ao documento que apresentamos no capítulo 2. Essa apreensão é importante, pois sustenta e aprofunda nossa defesa de que o início do alinhamento da burguesia brasileira com os organismos internacionais no que concerne a forma de organização acadêmica e o conteúdo da educação superior foi especialmente com sistematização da proposta de educação superior da burguesia industrial.

Considerando o documento “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior*”, nas análises de Rodrigues observamos que a burguesia industrial dissemina, assim como os organismos internacionais, o discurso ideológico de “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”. Em seguida o autor nos torna esclarecido que a CNI vê a educação como a única forma capaz promover o desenvolvimento econômico e social desnudando “a sua intenção de submeter a formação humana ao horizonte da acumulação capitalista, em tempos flexíveis” (RODRIGUES, 2007, p. 46-47).

Considerando ainda o estudo do autor, a burguesia industrial prescreve a instalação de um Sistema de Competências “como mecanismo de legalizar os chamados ‘itinerários formativos

estruturados e modularizados”” ao lado da fragmentação ou diversificação da organização da educação superior (ibid, p.55).

Com base nessa indicação de Rodrigues, localizamos na proposta de educação superior dessa fração burguesa, inclusive a menção às chamadas saídas intermediárias igualmente propõe a burguesia educacional.

Historicamente, os currículos da educação superior são estruturados em unidades não autônomas, com entrada e saídas únicas. Um dos desafios que se coloca é justamente o de conceder uma metodologia que permita a configuração de itinerários formativos estruturados, com base em competências e possibilidades de entradas e saídas intermediárias (CNI, 2004, p. 36).

Outro aspecto relevante é em relação aos recursos do Estado, os quais a CNI indica que devem ser utilizados de modo eficaz (RODRIGUES, 2007, p. 54). Dentre as alternativas para o alcance desse objetivo de cunho racionalizante, o autor cita que tal burguesia propõe a expansão das matrículas e a venda dos resultados da pesquisa. Essa última alternativa é justamente o principal interesse da burguesia industrial que conduziu o autor a nos alertar que essa fração não defende a privatização da universidade pública nos moldes da privatização das empresas estatais.

Desse modo, a defesa da permanência da universidade pública e gratuita pela burguesia industrial levou o autor à conclusão de que isso colide com os interesses da burguesia educacional, posto que essa fração, por sua vez, almeja a privatização total das universidades públicas, sendo isso um dos motivos que continuará alimentando as tensões entre essas duas frações burguesas (p. 49).

Diante disso, Rodrigues reforça que tanto a burguesia industrial quanto a educacional propõem a redução do Estado no que concerne aos gastos sociais (p. 73).

Na tentativa de complementar esse ponto, identificamos a descrição de um programa objetivando a “recuperação da capacidade orçamentária” das instituições federais de educação

superior ao propor um programa que, combinando ao aumento das matrículas acima, “estabeleça critérios objetivos, de forma a premiar as instituições e os cursos com melhores performances” (CNI, 2004, p. 32).

Outras medidas que o autor supracitado localizou na proposta da burguesia industrial são a EAD, inclusive a instalação da Universidade Aberta, a redução da evasão nas universidades e a “atração e retenção de mestres e doutores no sistema de educação superior, promovendo a valorização e a fixação dos profissionais na academia e nas empresas” (CNI, 2004 apud RODRIGUES, 2007, p.51).

Nas linhas que se seguem iremos analisar o segundo documento da CNI intitulado “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior: análise da segunda versão do anteprojeto*” (CNI, 2005). Como já foi dito na seção anterior, esse documento é expressão da reação de tal fração do capital à segunda versão do anteprojeto de lei de reforma da educação superior. A escolha em analisá-lo se justifica por nele conter um elemento que nos chamou a atenção que é a defesa clara pela introdução aqui no Brasil do modelo de educação superior colocado em curso pelo Processo de Bolonha, embora seus pressupostos já estavam presentes no primeiro documento analisado por Rodrigues.

No documento, a CNI aborda os “avanços do anteprojeto”, os “novos pontos abordados”, os “pontos a serem aperfeiçoados” e as “omissões”. Na parte que trata dos pontos a serem aperfeiçoados, mais precisamente no item “*Modelo rígido de universidade*” é onde ela propõe a implantação do referido Processo, como podemos constatar na citação abaixo.

A referência para o MEC deve ser o Processo de Bolonha, adotado pelas Universidades dos países que compõem a União Européia, e que tem por objetivo tornar a comunidade referência em qualidade e competitividade em nível global, priorizando a matriz científico-tecnológica (CNI, 2005, p. 13).

Ainda considerando a descrição do documento sobre as vantagens do Processo de Bolonha, afirma que o mesmo estimula mais amplamente a autonomia, a competição “com suas congêneres e a inevitável aceitação e diferenciação das instituições que se dediquem mais à educação ou à pesquisa” (ibid).

A burguesia industrial diz para o MEC tomar tal modelo como orientação quando ressalta que o anteprojeto em sua segunda versão insiste em persistir no modelo que se apóia na unidade ensino-pesquisa-extensão. Ainda demonstra reforçando que nos Estados Unidos apenas 15% das instituições de educação superior se ancoram em tal modelo e que no Brasil “apenas 1% das instituições atendem satisfatoriamente esse triplo compromisso, fato suficiente para se flexibilizar o modelo” (ibid).

Em outro momento do documento – omissões do anteprojeto – alega a

falta de uma conexão clara entre a Universidade e o Sistema Universitário com a Sociedade da Informação e do Conhecimento, na qual os principais ativos deixaram de ser máquinas e prédios e passaram a se concentrar em ativos intangíveis, como capital humano, capacidade de executar processos e de Inovar (ibid, p.15).

Sob o signo de outro jargão, de “economia do conhecimento”, profere que a “experiência empresarial se aplica à universidade” e diante da concorrência e da competitividade sugere ao MEC que antes de produzir a terceira versão do anteprojeto realize um estudo comparando a universidade brasileira com o que está em andamento fora do país “para ilustrar e evitar equívocos derivados de uma visão excessivamente doméstica” (ibid).

Mais adiante afirma que apesar dos avanços, falta ao anteprojeto “um compromisso explícito de se constituir no Brasil uma universidade de classe mundial” (p. 17). Ou seja, a CNI faz alusão à homogeneização do modelo de educação superior conduzida pelo Processo de

Bolonha. A própria proposição de construção de itinerários formativos apontados por Rodrigues (2007) já é um componente de tal Processo.

Uma outra prescrição que é preciso salientar é no que concerne à entrada de capital estrangeiro. A burguesia industrial indica a supressão das limitações afirmando que numa economia cada vez mais sem fronteiras isso não se justifica mais (CNI, 2005, p. 14).

Embora a burguesia industrial já tenha exposto a idéia de construção de “universidade de classe mundial”, numa incursão superficial no Processo de Bolonha encontramos a defesa de uma maior “integração universidade-indústria” como segue.

A cooperação entre as universidades e a indústria deve ser intensificada, orientada com mais eficácia para a inovação, a criação de novas empresas e, em termos mais gerais, para a transferência e divulgação dos conhecimentos (UNIÃO EUROPÉIA, 2003).

Para a burguesia industrial, o “sucesso internacional das universidades modernas reside no entrelaçamento entre a indústria e a universidade” (CNI, 2005, p. 16).

Pode-se dizer, portanto, que a partir do processo de reforma universitária do governo Lula da Silva, sobretudo no correr do seu primeiro governo (2002-2006) iniciou-se o movimento de alinhamento no campo educacional da burguesia brasileira com os organismos multilaterais do capital na direção de um modelo comum de educação superior no que diz respeito à forma de organização da educação superior e o conteúdo. Contudo, é notório que o “passo” maior teve que ser dado pela burguesia industrial, posto que ainda não havia sistematizado um modelo de educação superior em seus documentos outrora produzidos. É, portanto, a partir do primeiro governo Lula que o empresariado industrial assume decididamente que modelo de educação superior é de seu interesse.

Com a chegada do REUNI esse acontecimento ganha concretude demonstrando que as reações e os embates não foram em vão. Reações e embates que inclusive conduziram o referido alinhamento.

3.3 O REUNI como representação concreta do alinhamento tardio das frações do capital no plano educacional no estágio da acumulação flexível

“A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes”.

Marx & Engels (2002)

Antes de fazermos um breve resgate do movimento que permitiu que o REUNI se materializasse, ou seja, que se tornasse uma política pública educacional, é necessidade imperiosa explicitar objetivamente alguns de seus pressupostos como norte.

Assim sendo, em seu primeiro artigo, o decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 diz que objetiva criar mecanismos que possibilitem “a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação”. Partindo desse ponto, o decreto traça as diretrizes para que tal objetivo ganhe concretude, as quais, por sua vez, nos oferecem indicações tanto no que diz respeito a sua origem quanto no que concerne ao modelo de educação superior que se quer para o país.

A primeira diretriz aparece ainda no primeiro artigo e colada ao objetivo, qual seja, que a concretização do objetivo se oriente “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. No primeiro parágrafo desse artigo é possível notar uma segunda orientação: o aumento da taxa de conclusão média dos cursos para 90% e da ampliação da relação professor-aluno ao prevê o aumento de 18 alunos para cada professor (BRASIL, 2007).

Em seu artigo segundo, o decreto em questão prevê as diretrizes, as quais, por sua vez estabelecem, mais precisamente as condições de reestruturação das universidades públicas federais. São elas,

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;

VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Essas são as principais diretrizes que se atribui às universidades federais como os pressupostos e condições para a reestruturação.

Após essa breve exposição, partiremos para a análise da gênese do REUNI no contexto da reforma colocada em curso pelo governo Lula. Contudo, ainda é importante lembrar que tal percurso foi amplamente denunciado pelo movimento de resistência, com destaque para Roberto

Leher que numa entrevista ao jornal da Adufrj, em 15 de maio de 2007, nos ofereceu a indicação de que os incisos II, III e IV do REUNI atenderiam ao previsto no Projeto Universidade Nova (ADUFRJ-SSIND, 2007). Em um encontro que o DCE da Universidade Federal de Juiz de Fora promoveu, em fins de 2006, e que recebi o convite para participar de uma mesa sobre a reforma universitária, o diretório lançou a preocupação em relação ao Projeto Universidade Nova no sentido de ganhar maiores proporções.

3.3.1 Projeto Universidade Nova

Partindo da premissa que o REUNI teve seu nascimento impulsionado mais fortemente pelo Plano Universidade Nova que se projetou, sobretudo em meados de 2006 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscaremos demonstrar tal premissa nas linhas que se seguem orientados pelas diretrizes que mencionamos na página anterior.

O debate a cerca da necessidade mudanças na estrutura curricular da UFBA ganha concretude efetivamente a partir do segundo semestre de 2006, embora tenha sido introduzido bem antes, em 2004. Cabe ressaltar que é justamente nessa ocasião, meados do mês de agosto de 2006, que o anteprojeto de lei de reforma da educação superior, ou seja, o PL 7.200/2006, paralisa no Congresso Nacional.

Nessa época já havia sido projetada uma proposta de reestruturação curricular em tal universidade então denominada de “*Projeto UFBA Nova*” que, por sua vez, depois de ter conquistado o apoio do MEC recebe outra denominação, qual seja, a de “*Universidade Nova*” (UFBA, 2007c, p.14).

A ANDIFES, que já havia sido comunicada da existência de um suposto Projeto objetivando a reestruturação da universidade em questão, recebeu Naomar Monteiro de Almeida Filho – reitor da UFBA e principal responsável por propagar tal Projeto – em sua 85ª Reunião Extraordinária do Conselho Pleno realizada no dia 04 de outubro de 2006 em Brasília. Nessa reunião, além de apresentar o documento já com a denominação de “*Universidade Nova*”, o reitor em questão também apresenta o documento “*Proposta de Reestruturação da Arquitetura Acadêmica – Termo de Referência Preliminar*” (versão 1.0 de 29/09/2006)⁹³.

Frente a isso, é possível que este último documento acima seja o suposto “*Projeto UFBA Nova*” que anteriormente mencionamos, isto é, o primeiro que foi delineado. Uma passagem que nos chamou a atenção é que logo no início da apresentação tal documento afirma de modo categórico que o PL 7.200/2006 centra-se muito pouco no tocante à reconfiguração do modelo de educação superior apontando que ele:

tem seu foco de mudança concentrado em aspectos macro-estruturais de financiamento e controle institucional e micro-estruturais de organização e gestão institucional. Lamentavelmente, não considera propostas significativas de mudanças no atual modelo de formação acadêmica seja no nível de graduação ou de quaisquer modalidades de educação superior previstas na legislação em vigor (UFBA, 2006b, p. 01).

Essa mesma citação aparece em todas as outras versões que conseguimos ter acesso do documento que introduz o Projeto Universidade Nova. Inclusive está presente no REUNI-UFBA, ora em etapa de implantação.

Em fins de 2006, mais precisamente nos dias 1 e 2 de dezembro, ocorreu em Salvador o “*Seminário Nacional da Universidade Nova*” que foi promovido pela ANDIFES e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) (UFBA, 2007c).

⁹³ Documento disponível em: < <http://www.andifes.org.br/>>. Acesso em: 12/01/2009.

De “*Universidade Nova*”, o Projeto passa a outras denominações, tais como “*Universidade Nova: Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia*” (minuta de anteprojeto, s/db); “*UFBA Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia*” (documento preliminar, versão inicial para consulta pública, s/da) e “*Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia*” (versões 3.1 de 30/07/2007a e 3.2 de 01/08/2007b do documento preliminar). Apesar da *metamorfose* na denominação, o “coração” do projeto permaneceu, e continua na fase de implantação sob a atual denominação de “*Bacharelados Interdisciplinares: Projeto Pedagógico*” (julho de 2008). Ou seja, o “regime de três ciclos” do qual faz parte o Bacharelado Interdisciplinar.

Outro elemento que permanece em todas as versões que mencionamos acima é a indicação de que o PL 7.200/2006, ora paralisado, se preocupa pouco com a temática da reestruturação das universidades conforme já revelamos. Para tanto, evidencia que ele trabalha com essa questão somente em um artigo (o de nº 44, § 4º)⁹⁴, o que para nós já é suficiente para flexibilizar o conceito de universidade.

Escolhemos para a análise o documento “*Universidade Nova: Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia*” (minuta de anteprojeto, s/db) justamente por ser um dos que primeiro foi publicado após o seminário anteriormente expresso e por observarmos, a partir de uma investigação prévia, que o teor dos documentos aqui citados não

⁹⁴ Esse artigo é transcrito por todos os documentos: “As instituições de ensino superior, na forma de seus estatutos ou regimentos e respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, poderão organizar os seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional tecnológica, incluindo um período de formação geral, em quais quer campos do saber e com duração mínima de quatro semestres, com vistas a desenvolver: I – formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar; II – estudos preparatórios para os níveis superiores de formação; III – orientação para a escolha profissional” (BRASIL, MEC, 2006 apud UFBA, s/db, p. 26).

foi modificado substancialmente. Pretendemos identificar a discussão que justificou a construção do Projeto Universidade Nova, bem como o modelo de educação superior que o mesmo propõe.

O documento em questão é organizado em oito partes, além da *Bibliografia*. A primeira parte é a *Apresentação*. Nesse momento é feito um anúncio da ocorrência de profundas mudanças nos planos econômicos, sociais, culturais e políticos da sociedade em seu atual estágio de desenvolvimento. Diante “da inevitável transnacionalização do mundo” na contemporaneidade é capital, para o documento, uma “reforma profunda e verdadeira” da universidade que seja capaz de respondê-la, e o caminho para isso, seria a construção da *Universidade Nova* (UFBA, s/db, p. 02). Além disso, é feito um brevíssimo esboço da origem e da trajetória do Projeto Universidade Nova na UFBA. Na segunda parte, o documento apresenta os modelos de universidade fazendo inicialmente um breve resgate de seus antecedentes históricos. A terceira se refere à história da educação superior brasileira, sendo intitulada “*Educação Superior no Brasil: Raízes, Reformas e Estrutura Atual*”. A quarta parte é o momento em que o documento evoca “*Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo*”. A quinta parte constitui o “coração” do documento, pois é onde se localiza a descrição do Projeto Universidade Nova. O sexto momento trata das “*Ações Afirmativas na Universidade Nova*”. As duas últimas partes são, respectivamente, a “*Análise de Viabilidade/Eficiência*” e “*Perspectivas de Implantação*”.

O principal objetivo do documento é apresentar o Projeto Universidade Nova da UFBA como a alternativa para a reestruturação das universidades públicas federais em sua totalidade. Melhor dizendo, o objetivo é que se torne uma política do governo federal.

Depois de anunciada a *Universidade Nova* como a saída para a reestruturação das universidades públicas do Brasil no atual estágio de desenvolvimento do capital, o documento parte para o resgate da origem dos modelos de universidade, mas só o Modelo Norte-Americano denominado, pelo documento, de MNA e o Modelo Unificado Europeu, o MUE. Esses dois

modelos são justamente os únicos modelos que o documento Universidade Nova diz que se destacam nos dias de hoje.

Para o documento, o MNA é composto basicamente por dois níveis: a “pré-graduação” e a “graduação”. A “pré-graduação”,

é ministrada em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades, chamadas *colleges*. Compreende cursos universitários de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos chamada *Major*, podendo optar por uma área complementar, o *Minor* (ibid, p. 07).

Caso o egresso queira continuar estudando, o título de bacharel é pré-condição para o ingresso na “graduação” que é composta por

programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus (por isso o nome *graduate*) de formação profissional são *Master* (tipo MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H. etc.) ou *Doctor* (D.L., M.D., Pharm.D.). O diploma específico da carreira profissional corresponde ao título de Mestrado (e, em poucos casos, ao de Doutorado). Os programas de graduação acadêmica concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma seqüência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor, o Ph.D.*) (ibid).

O MUE é formado por três ciclos. O primeiro é semelhante aos *colleges*, porém a duração é de três anos. O segundo ciclo é composto pelos cursos profissionais (Medicina, Direito e Engenharias), como também

introduz na Europa o conceito norte-americano de mestrado profissional, dirigido particularmente às novas profissões tecnológicas e de serviços. Além disso, compreende um elenco de mestrados acadêmicos de curta duração (1 a 2 anos), tomados como etapa prévia à formação de pesquisadores e docentes de nível superior no ciclo seguinte (UFBA, s/db, p. 08).

O terceiro ciclo se refere ao doutorado de pesquisa de três ou de quatro anos.

Quanto ao modelo de educação superior existente no Brasil, o documento Universidade Nova pondera afirmando que ele incorpora uma “profusão terminológica” e, além disso, é marcado por graves problemas de articulação (ibid, p. 13). Identifica alguns aspectos, que sob o ponto de vista do documento, são alguns problemas que devem ser superados, tais como: a extrema precocidade na escolha da profissão (aos 16 ou aos 17 anos), o “caráter monodisciplinar da graduação”, o imenso “fosso” entre a graduação e a pós-graduação e a “incompatibilidade” com outros modelos, sobretudo dos países de capitalismo central (países desenvolvidos para o documento). Sobre esse último aspecto ainda ressalta que se,

nesse momento crucial da globalização, não aproveitarmos a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é dominante no mundo, o Brasil vai ficar isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural. Se não transformamos radicalmente nosso modelo de educação superior, seremos, em 2010, o único país com um grau de desenvolvimento industrial ainda com um sistema de educação universitária do século XIX (ibid, p. 13).

Essa apreensão acerca do atual modelo de educação superior do Brasil se situa na terceira parte do documento, momento em que é desenvolvida a análise da gênese de tal nível de ensino. Dentre os autores mencionados, destacamos Luiz Antônio Cunha e Anísio Teixeira⁹⁵. Ambos os autores serviram como referência para o documento fundamentar a análise pretendida sobre o histórico da educação superior no Brasil. No que se refere a Teixeira, é apresentado um trecho do documento “*Exposição de Motivos*” do Projeto de Lei que criava a UnB que foi encaminhado ao Congresso Nacional.

Excerto do item 12: “Propõe-se uma estrutura nova da formação universitário, para dar-lhe unidade orgânica e eficiência maior. O aluno que vem do curso médio não ingressará diretamente nos cursos superiores profissionais. Prosseguirá sua preparação científica e cultural em Institutos de pesquisa e de ensino, dedicados às ciências

⁹⁵ Na Bibliografia constam as seguintes obras: “*A Universidade Temporã*” e a “*A Universidade Crítica*” de Cunha e “*Ensino Superior no Brasil. Análise e Interpretação de sua Evolução no Brasil*” de Teixeira.

fundamentais. Nesses órgãos universitários, que não pertencem a nenhuma Faculdade, mas servem a todas elas, o aluno buscará, mediante opção, conhecimentos básicos indispensáveis ao curso profissional que tiver em vista prosseguir.” (Presidente da Comissão: Anísio Teixeira, relator: Darci [sic] Ribeiro) (UFBA, s/db, p. 10, aspas no original).

Uma das grandes preocupações de alguns dos militantes do movimento de resistência em relação ao Projeto Universidade Nova diz respeito à referência a Teixeira como um dos formuladores do Projeto. Embora não podemos dizer que tal intelectual seja propriamente o formulador, não podemos negar que ele defendia o ajuste do modelo de educação das universidades ao modelo estadunidense⁹⁶.

Na quarta parte, o documento em questão, centra-se na apresentação dos argumentos que justificam a criação da Universidade Nova. Desse modo, inicia afirmando a existência de uma suposta urgência de modernização diante da qual a “educação formal tem se constituído num espaço de resistência à mudança, incorporando rapidamente um discurso inovador, mas conservando suas práticas tradicionais” (ibid, p. 14). Esse contexto, segundo o documento, atinge em cheio a educação superior tornando-a incapaz de dar respostas às mudanças da “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da educação” (ibid).

Portanto, aqui o documento começa a alimentar o discurso de “sociedade do conhecimento”, que como mencionamos anteriormente⁹⁷, é uma das formas da Teoria do Capital Humano em nosso tempo. Como reforça Frigotto (1995), é mais um jargão ideológico que é produzido com a emergência das novas tecnologias e das novas formas organizacionais que compõem a “*acumulação flexível*”.

⁹⁶ No capítulo 1 desta dissertação, mais precisamente na seção 1.3.1, apresentamos a proposta de Anísio Teixeira para a modificação na estrutura organizacional da educação superior. Seguindo as indicações contidas no estudo de Cunha (1988), Teixeira em sua obra “*Educação no Brasil*”, precisamente na página 192, propôs a criação do modelo de ciclos, sendo que o primeiro ciclo iria conferir aos estudantes o diploma de bacharel, o qual, “não importaria no direito de exercer a profissão” (TEIXEIRA, 1976). Para tal intelectual, esse direito só seria conseguido se o estudante cursasse o segundo ciclo que seria o profissional propriamente dito.

⁹⁷ Ver seções 2.1 e 2.2.

Objetivando incrementar a idéia de mudanças na educação superior consoantes em sua plenitude com as modificações na sociedade na atualidade, com destaque para introdução das novas tecnologias, são citados dois intelectuais franceses: Pierre Levy⁹⁸ e Edgar Morin⁹⁹. O documento se orienta pelas análises que ambos os intelectuais desenvolveram sobre uma suposta especificidade do conhecimento no capitalismo contemporâneo.

Outro determinante que estaria exigindo tais mudanças, segundo o documento, trata-se das modificações nos processos de trabalho tanto nacionalmente quanto no âmbito internacional.

De modo bastante explícito, o documento Universidade Nova aponta o retorno da Teoria do Capital Humano, nesses termos, evidenciando que o clima de imprevisibilidade do mundo do trabalho estaria impondo a aquisição de um conjunto de “competências cognitivas gerais e específicas” (ibid, p. 15). Assim sendo, o documento cita as competências propostas pela UNESCO, mais precisamente, as competências inscritas nos “*Anais da Conferencia Mundial sobre o Ensino Superior*” de 1998 – editado pelo CRUB aqui no Brasil em 1999¹⁰⁰. São elas:

- Flexibilidade;
- Ser capaz de contribuir para a inovação, demonstrando criatividade;
- Ser capaz de enfrentar a incerteza;
- Estar animado pelo desejo de aprender ao longo da vida;
- Ter sensibilidade social e aptidão para a comunicação;
- Ser capaz de trabalhar em equipe;
- Ter espírito empreendedor;
- Preparar-se para a internacionalização do mercado, familiarizando-se com culturas diferentes;

⁹⁸ A obra do autor que serviu de base foi “*Tecnologias da Inteligência*” de 1998.

⁹⁹ Kátia Lima nos oferece importante revelação de que Edgar Morin é “[...] criador da teoria da complexidade, presidente das ONGs e fundações internacionais que orientaram o debate sobre a reformulação da educação superior na gestão de Cristovam Buarque no MEC” (LIMA, 2007, p. 160).

¹⁰⁰ Discorremos sobre tal documento na seção 2.2.3 desta dissertação no momento em que indicamos a articulação do CRUB com a UNESCO.

- Possuir largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais (ibid).

Ainda citando o referido documento da UNESCO, o documento Universidade Nova reivindica uma educação superior que supere a especialização profissional e instaure as competências gerais, as quais possuiriam outros elementos que as justificariam, como prossegue o documento:

- Os conhecimentos profissionais especializados tornam-se hoje rapidamente mais obsoletos que no passado;
- Os campos de competência de um grande número de profissões ou funções nas empresas e órgãos públicos não são nitidamente delimitados, mas se definem em relação aos conhecimentos emanados das diferentes disciplinas acadêmicas;
- Pessoas que aprenderam a ser flexíveis e adquiriram formação geral são consideradas mais aptas a se adaptarem mais facilmente a tarefas novas e inesperadas e enfrentarem a crise do emprego (ibid, p. 15-16).

Além desses três elementos expressos como os argumentos que contribuem para justificar a introdução de tais competências, o documento reforça apresentando alguns dados. Mostra, por exemplo, que em 1991 somente 38% dos profissionais estavam trabalhando em empregos ligados à formação profissional original. Somente na Medicina e na Odontologia é que conseguiram atingir ambas 87% no que se refere ao emprego (ibid, p. 16). Diante de tal argumento, uma indagação torna-se pertinente: Será que um professor licenciado em matemática e que trabalha no ensino superior ministrando a disciplina “economia política da educação” está deslocado de sua formação original?

Nas linhas que se seguem aparecem citados outros autores, como Marilena Chauí¹⁰¹, Boaventura de Sousa Santos e Afrânio Catani¹⁰², cujas análises foram apropriadas, em conformidade, pelo mesmo. Em relação a este, o documento assim traz:

Em importante trabalho publicado recentemente, Catani et al [...] apresentam uma análise bastante esclarecedora das implicações da reestruturação produtiva da economia globalizada sobre as competências laborais esperadas dos profissionais egressos de cursos superiores de graduação. Relacionando as competências profissionais com orientações emanadas das diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, os conceitos de polivalência (ampliação de competências) e flexibilização curricular (adaptabilidade) mostraram-se claramente norteadores dessas orientações curriculares (ibid).

Diante disso, pode-se dizer que o que o Projeto Universidade Nova almeja é a adequação ou ajuste da formação às necessidades do mercado que, admite o documento, se define pela instabilidade.

Uma questão que nos chamou a atenção foi a declaração bastante forte de que a idéia outrora apresentada, de formação geral e não voltada a especialização precoce, é fortemente coerente com o que está em curso em inúmeros países centrais. Para tanto, ilustra evocando o Processo de Bolonha anunciando que o modelo proposto por ele está na iminência de se consolidar e se constituir uma referência diante do mundo de trabalho marcado pela “desregulamentação”, “flexibilidade” e “imprevisibilidade” (ibid, p. 17).

Logo em seguida o documento Universidade Nova afirma, mais precisamente, que a pretensão é a construção de um modelo de universidade pública “compatível” com dois modelos: o modelo norte-americano e o modelo concebido pelo Processo de Bolonha. Diante disso, ressalta

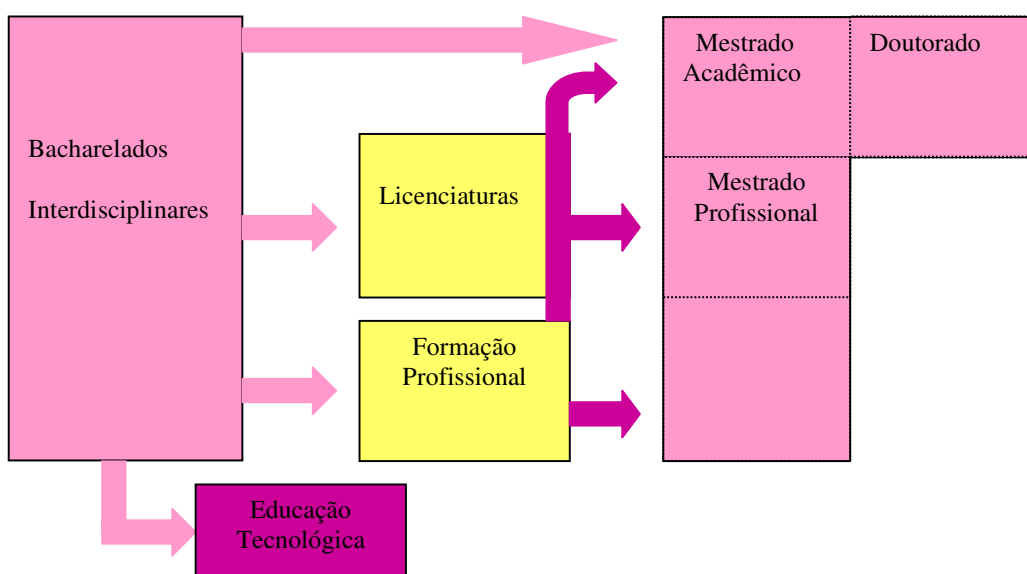
¹⁰¹ Escritos sobre Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

¹⁰² Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. Educação e Sociedade. Campinas, v. 22, n° 75, 2001.

que a principal modificação na estrutura curricular da universidade é a introdução de um “regime de três ciclos”. O primeiro ciclo é denominado de “Bacharelados Interdisciplinares” (BI) e objetiva a formação geral sendo pré-condição para o estudante que queira prosseguir os estudos nos ciclos posteriores. O segundo ciclo é somente o que permite a formação profissional, ou seja, corresponde a “formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas”. O terceiro ciclo é composto pela pós-graduação (ibid).

Figura 1

Arquitetura Curricular da Universidade Nova



Fonte: UFBA, 2007a, p. 12.

Quanto ao BI, explica que é composto por três formas básicas: cursos-tronco, formação geral e formação específica e possuem as seguintes implicações ou efeitos ditos “positivos”:

- alargamento da amplitude da base dos estudos superiores, permitindo uma ampliação de conhecimentos e competências cognitivas;
- flexibilização curricular através do aumento de componentes optativos que proporcionarão aos estudantes a escolha de seus próprios percursos de aprendizagem;
- introdução de dispositivos curriculares que promovam a integração entre conteúdos disciplinares;
- adiamento de escolhas profissionais precoces que têm como consequência prejuízos individuais e institucionais;
- redução das altas taxas de evasão, em especial do ensino público superior (ibid, p. 20).

Ainda considerando o BI, aponta que assim que o estudante o concluir receberá um diploma de bacharel em área geral do conhecimento, por sua vez, composta pela Arte, Humanidades, Ciências e Tecnologia.

No que concerne às formas de ingresso, o documento afirma que não objetiva a supressão do vestibular, mas sim a introdução de mais um, totalizando dois até o momento: um para o ingresso no primeiro ciclo ou BI e o outro no segundo ciclo, mas apenas para o estudante que concluir o BI. Algumas formas de seleção foram projetadas: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de entrada no primeiro ciclo e dentre as possibilidades para o segundo ciclo, destacamos a avaliação seriada no decorrer do primeiro ciclo e a avaliação com definição de um “eixo temático”, na qual os estudantes terão que mostrar desempenho (ibid, p. 21-22).

Pouco depois de explicados os significados da proposta de configuração curricular necessária a atual fase de acumulação do capital busca justificar tal empreitada como estando dentro do previsto pela legislação ou medidas normativas em vigência. Indicam a LDB de 1996, os pareceres do CNE do período 1997-2006 e o PL 7200/2006. No que concerne aos pareceres,

indica que seus conteúdos “são indicativos de percepções e tendências já incorporadas” ao discurso¹⁰³ do CNE (ibid, p.23).

Dentre os pareceres que o documento cita como forma de legitimar a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares, destacamos o parecer nº 329, aprovado pelo governo Lula, em 11 de novembro de 2004, sendo os relatores os Conselheiros Édson Nunes¹⁰⁴ e Antonio Caruso Ronca. Tal medida traz como assunto geral a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Para o CNE

Há quem defenda que a nova LDB inaugura um novo paradigma de formação superior, não necessariamente profissionalizante. Não obstante, a história da formação superior no Brasil é exatamente medida pela escolha da profissionalização precoce, caracterizada, desde o primeiro minuto de vida acadêmica, por um destino profissional compulsório. Em decorrência, o diploma continua a ser o passe para a vida profissional (BRASIL, CNE apud UFBA, 2007, s/db, p.25).

Conforme ainda prossegue o CNE,

De um lado, o sistema europeu, notadamente o francês, historicamente dotado de segundo grau de alta qualidade, ofereceu a matriz justificadora de um ensino universitário de natureza profissionalizante. De outro, ainda que sem o mesmo peso de influência histórica sobre os primórdios da educação superior no Brasil, o modelo americano, consciente da parca qualidade de seu ensino médio, indicava a pertinência de um ensino universitário mais genérico, deixando a profissionalização para o nível pós-graduado.

O Brasil soube escolher o pior dos dois mundos possíveis. Dotado de ensino médio bastante frágil, optou pelo modelo de profissionalização precoce, que deixou indelével rastro na sociedade brasileira durante o século XX. Meninos e meninas, de 17 anos, às vezes menos, precisam decidir se serão médicos, advogados, professores, economistas,

¹⁰³ Moura Castro sinaliza que as medidas projetadas pelo CNE estão “muito alinhadas com os princípios de unificação do ensino superior europeu, propostos a partir da Declaração de Bolonha. Tudo indica que o ensino superior europeu caminha para um diploma ao cabo de três anos, seguido de um mestrado nos dois seguintes, vindo depois o doutorado” (CASTRO, 2004, p. 41).

¹⁰⁴ Foi colaborador e consultor do Banco Mundial no início da década de 1990 e atualmente é Vice-Reitor e professor titular da Universidade Cândido Mendes. Além disso, foi presidente do IBGE (1985-1986), vice-presidente do IPEA (1985-1994), foi membro da Secretaria de Planejamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (SEPLAN/BIRD) no período 1986-1988, etc.

cientistas, filósofos ou poetas, opção que lhes assombrará todo o percurso de estudos universitários (BRASIL, CNE, p. 11 apud UFBA, s/db, p. 25).

[...]. Nesse processo de discussão seria desejável analisar a eventual possibilidade de se associar a licença profissional a ciclo pós-graduado, compatível com a existência de graduações de natureza acadêmica, genérica, desligada dos cânones profissionais ((BRASIL, CNE, p. 13 apud UFBA, s/db, p. 26).

Mediante o exposto, podemos notar que o ponto de vista do CNE se alinha com as orientações do MEC e com a proposta engendrada, e amplamente difundida, pelo Projeto Universidade Nova, particularmente a mudança no conceito de universidade através da introdução do Bacharelado Interdisciplinar, o qual objetiva a formação de bacharéis genéricos, flexíveis.

No Seminário “*Universidade: por que e como reformar?*” realizado no início de agosto de 2003, Nunes em seu discurso afirmava que

uma das reformas sobre as quais é preciso refletir, além daquelas ora perseguidas pelo governo, relaciona-se com a tendência de todos desejarem um título universitário profissional, defeso em lei. O Brasil fez uma opção que se tornou meio trágica ao longo do tempo, uma opção que podia ser certa quando o ensino superior era um ensino de elite, mas quando se busca um processo de massificação, tal opção passa a constituir uma insidiosa covardia com as pessoas que, aos 16/17 anos, devem escolher uma profissão para seguir nos estudos de Educação Superior. É uma espécie de profissionalização precoce. Se derem sorte vão ser felizes pelo resto da vida, se derem azar vão ser assombrados por esta escolha pelo resto da vida. Estaria na hora de pensar em uma outra matriz educacional, capaz de evitar a profissionalização precoce (NUNES, 2003, p. 176-1977).

Além do já exposto até aqui, faz-se necessário retomarmos o “*I Seminário Nacional da Universidade Nova*”. Lá foi produzido o “*Manifesto da Universidade Nova: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil*” (UFBA, 2006a, ANEXO 3) ratificando e reforçando, em quatro páginas, o conteúdo do Projeto Universidade Nova já em processo de disseminação, sobretudo através da figura do reitor Almeida Filho. Por intermédio do Manifesto, reitores (Naomar de Almeida Filho, Luiz

Bevilacqua, Timothy Mulholland, Hermano Tavares, Aloísio Teixeira e José Carlos Hennemann, por exemplo) fazem novamente alusão ao PL 7.200 dizendo que ele apresenta duas falhas:

Duas lacunas ressaltam nessa proposta: por um lado, na dimensão institucional pública, não garante a necessária autonomia universitária nos campos da gestão administrativa e financeira; por outro lado, termina por reforçar o modelo de formação atualmente vigente, em especial na graduação, com sua arquitetura curricular superada e anacrônica (ibid, p. 01, item 5)

Além disso, reafirmam que o atual modelo de universidade, além “de estruturalmente deficiente, conceitualmente anacrônico e pedagogicamente obsoleto” apresenta “baixa eficiência e resolutividade” que, conseqüentemente, não cumprirá as metas anunciadas pelo Plano Nacional de Educação (ibid, item 4).

Outro aspecto que merece destaque é que os reitores assinalam que reconhecem que

caso se mantenha a atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, a nação brasileira corre sério risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica, intelectual e econômica de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. Ao se completar o Processo de Bolonha em 2010, unificando o sistema de educação superior do bloco econômico e político da União Européia, haverá uma incompatibilidade quase completa do modelo brasileiro de formação universitária em relação àqueles vigentes em outras realidades, especialmente de países desenvolvidos (ibid, p. 02, item 6, grifo nosso).

Além disso, o “*Manifesto da Universidade Nova*” evoca a proposta da ANDIFES inscrita no documento “*Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil*” (ANDIFES, 2004). Nesse modo, dentre as proposições da ANDIFES ratificadas¹⁰⁵ por ele, destacamos

c. Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como para proporcionar aos estudantes experiências multi

¹⁰⁵ Ratifica os pontos 1, 2, 3 e 11 do subtítulo “Estratégias” do título V “Estratégias e Metas” do documento da ANDIFES em questão.

e interdisciplinares, formação humanista, estímulo à criatividade e alta capacidade crítica (UFBA, 2006a, p. 03, itálico no original).

Retornando ao documento Universidade Nova, na parte em que são abordadas questões relativas as ações afirmativas, o documento profere o discurso de que o modelo de educação superior da Universidade Nova “abre possibilidades ainda maiores de inclusão social através da educação superior” (UFBA, s/db, p. 26). A primeira razão para tal, segundo o documento, é a expansão massiva de vagas tanto nos Bacharelados Interdisciplinares quanto nas licenciaturas. “O BI poderá oferecer até o dobro das vagas destinadas aos cursos profissionais e de pós-graduação, com maior proporção aluno/docente” (ibid). A segunda razão se refere à diminuição da evasão. Para o documento Universidade Nova, isso será possível porque a escolha da formação profissional será feita com maior maturidade. No que concerne à terceira razão, o documento defende que, como a seleção para o BI será de caráter geral, conseqüentemente irá provocar uma diminuição da aguda “competição tradicionalmente concentrada em alguns cursos” (ibid). O quarto e último argumento, segundo os preceitos da meritocracia, é que os futuros graduandos serão selecionados por criatividade e talento.

Felizmente, o que era para ser “sigiloso”, “secreto” e, portanto revelador da verdadeira origem do REUNI, veio à tona: o decreto presidencial ainda não sancionado pelo governo Lula intitulado “*Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras*” (BRASIL, MEC, s/d, ANEXO 2) o qual denominaremos, apenas para fins de análise, de projeto de decreto. Segundo o ANDES-SN (2007, p. 22), esse projeto de decreto circulou em “ambiente restrito” no final de 2006 e início de 2007.

No período de 29 a 31 março de 2007, sob a coordenação da ANDIFES e da SESu/MEC, ocorreu o “*II Seminário Universidade Nova*” na Universidade Federal de Brasília (UnB). No mês seguinte, o Governo Lula decreta o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão

das Universidades Federais (REUNI) numa versão “mais enxuta” do decreto não oficializado acima mencionado. Vejamos então as supostas conexões ou correspondências do projeto de decreto com o decreto REUNI.

No que concerne às diretrizes, núcleo que modificará profundamente a estrutura de organização das universidades federais, tanto no projeto de decreto quanto no decreto REUNI se localizam no artigo segundo. No entanto, no projeto são nove diretrizes no total, dentre as quais destacamos as seguintes

- a) Reestruturação acadêmica, preferencialmente com a introdução de regime de ciclos de ensino, que assegure uma formação geral e interdisciplinar, ampla mobilidade estudantil entre cursos e instituições de ensino;
- b) Reformas curriculares e de gestão acadêmica (de cursos, disciplinas e outros componentes curriculares), que assegure um ensino de qualidade aliado ao aumento do número de estudantes, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas;
- e) Reorganização espacial dos *campi* universitários e de utilização de novas tecnologias educacionais, que assegure, aliado às reformas acadêmicas e curriculares, significativa expansão de vagas, integração entre os ciclos de ensino, a graduação e a pós-graduação, e a ampliação dos programas noturnos;
- h) implantação de modalidades de processo seletivo que não se apoiem na especialização profissional precoce e, preferencialmente, utilizem o Exame Nacional do Ensino Médio; e
- i) Implantação de programas de ações afirmativas, que promovam oportunidades de acesso à educação superior a grupos sociais historicamente excluídos (BRASIL, MEC, s/d, grifos nossos).

Ao relacionar as diretrizes contidas no decreto REUNI com essas acima, pode-se depreender que basicamente todas as que estão presentes no Programa estão inscritas no projeto de decreto.

Contudo, no REUNI, podemos notar que a opção foi pela introdução do “regime de ciclos” sem fazer alusão ao termo:

II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2007, Art. 2º, grifo nosso).

Com essa estratégia o governo tenta ocultar os “ciclos”, mas fica entendida sua real intenção no fragmento acima que é reforçada pelo item IV “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada” (ibid). A estratégia de diversificar as modalidades de graduação com base na “supressão” da profissionalização precoce e especializada é justamente a idéia contida no pensamento que orientou a introdução do Bacharelado Interdisciplinar ou “primeiro ciclo” no Projeto Universidade Nova. Segundo o documento Universidade Nova, um dos objetivos do BI é propiciar o “adiamento de escolhas profissionais precoces que têm como consequência prejuízos individuais e institucionais” (UFBA, s/db, p. 20). No item b do artigo primeiro do projeto de decreto (objetivos) assim aparece “Fomentar concepções acadêmicas pautadas em modelos de estudos de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação”.

A construção de itinerários de formação, que no REUNI aparece estando entre as diretrizes, no projeto de decreto está inscrita no artigo primeiro que aborda os objetivos. O projeto se refere aos os itinerários formativos como uma forma que confere ao estudante uma maior liberdade de escolha em relação a sua própria formação.

Outro aspecto relevante é que no projeto de decreto contém menção nítida do Programa Universidade Aberta do Brasil como uma forma de ajudar a expandir a oferta de vagas previstas. Todavia, a referência aberta a UAB não consta no REUNI.

Além disso, previa antecipando que a adesão da universidade federal ao “*Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras*” seria

feita “por meio de manifestação de seu representante legal, apoiada em deliberação de seus órgão superiores de gestão, assegurada a plena autonomia da instituição, em conformidade com as diretrizes” do decreto e do MEC (BRASIL, MEC, s/d, art. 3º).

Por último, destacamos um outro artigo descrito que converge com o previsto pelo REUNI. O projeto de decreto previa que o MEC deveria conceder, recursos financeiros ao Plano para:

- (a) Construção de bibliotecas, salas de aula, laboratórios, áreas de convivência e outras edificações e instalações necessárias à plena realização dos objetivos do Plano;
- (b) Compra de livros, softwares, mobiliário, equipamentos e outros bens necessários ao pleno funcionamento dos novos regimes pedagógicos;
- (c) Despesas de custeio associadas à expansão das atividades decorrentes do Plano, durante a sua vigência, após a qual integrarão o orçamento de manutenção da IFES (MEC, BRASIL, s/d, art. 6º).

Apesar de nova reformulação, podemos visualizar esses mesmos elementos no artigo terceiro do decreto REUNI.

- I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;
- II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007).

Ainda no mesmo artigo do REUNI, o MEC estabelece explicitando que os recursos adicionais que o decreto prevê estão condicionados “à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (§ 3º) e que as “despesas de custeio e pessoal” serão limitadas a 20% (§ 1º). Esse artigo é reforçado pelo o artigo sétimo que determina que as “despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas” ao MEC

(ibid). “Nesses anos todos, não se verificou um real incremento nas verbas para a educação” afirmou o ANDES-SN (2007, p. 25), ao analisar essas determinações do Programa.

Na análise de tal Sindicato, o projeto de decreto antecipa a projeção da ampliação, em cinco anos, da relação aluno/professor para 18/1, assim como a o aumento da taxa de conclusão para 90% (ANDES-SN, 2007, p. 22). Esses são para o Sindicato os pressupostos “pétreos” do projeto. Além disso, conclui que, de modo geral,

as mudanças na redação do projeto, em seu percurso até a publicação como decreto, conferiram-lhe características mais gerais que contribuem muito para mascarar seus fundamentos e finalidades, a médio e a longo prazo, para o público que não acompanhou a sua gênese (ibid, p. 23).

É importante lembrarmos que o Projeto Universidade Nova explica justificando nitidamente que o Bacharelado Interdisciplinar permitirá dobrar o número de vagas com a ampliação da relação aluno/professor.

Outra prova concreta que nos permite melhor fundamentar a vinculação do REUNI com o Projeto Universidade Nova arquitetado na UFBA foi a edição, em julho de 2007, do documento intitulado “*Diretrizes Gerais*” do REUNI produzido pelo Grupo Assessor¹⁰⁶ criado pelo governo através da portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho, dois meses após a instituição do REUNI. Dentre os membros que compõem o grupo encontra-se o reitor da UFBA, porta-voz do Projeto Universidade Nova.

¹⁰⁶ O Grupo Assessor foi composto por: Alex Bolonha Fiúza de Mello; Antônio Carlos Pedroza; Leandro Tessler; Luis Davidovich; Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo; Murilo Silva de Camargo; Naomar Monteiro de Almeida Filho; Orlando Afonso Valle do Amaral; Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha; Paulo Speller; Ricardo Siloto da Silva; Roberto da Silva Fragale Filho; Rodrigo de Araújo Ramalho Filho. A Assessoria Técnica foi composta por: Maria do Socorro Mendes Gomes; Ana Carolina Xavier Gauche; Jailson Santos Soares; Livia Veleda de Souza e Melo; Márcio Alexandre Barbosa Lima.

A leitura desse documento¹⁰⁷ nos revela que se trata de uma ação que objetivou apresentar as razões que justificam a implantação do REUNI, já introduzido no plano jurídico. Para tanto, foi composto em dez partes (“*Apresentação*”; “*Diagnóstico da Educação Superior*”; “*O que é o REUNI*”; “*Meta Global REUNI*”; “*Indicadores*”; “*Orientações para Planos de Reestruturação*”; “*Acompanhamentos dos Projetos*”; “*Quando apresentar as Propostas*”; “*Recomendações*” e “*Bibliografia*”), além dos *Anexos* e do *Glossário*.

O documento muito se assemelha, não por coincidência, ao conteúdo inscrito no documento Universidade Nova.

O documento inicia fazendo uma breve descrição do decreto (REUNI) reforçando que essa política pública não almeja a implantação de um modelo único. Outra questão relevante é a propagação da idéia de que a ampliação da qualidade da educação superior “tende a se concretizar a partir da adesão” das universidades públicas federais ao REUNI e suas diretrizes (BRASIL, MEC, 2007a, p. 06).

Na segunda parte intitulada “*Diagnóstico da educação superior*” é afirmado que o “sistema de educação superior ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados” (p. 08) que precisam ser alterados. As linhas que se seguem a essa afirmação, observamos que é justamente um pequeno resumo da proposta contida no documento Universidade Nova, sobretudo na terceira parte “*Educação Superior no Brasil: Raízes, Reformas e Estrutural Atual*” no momento em que ele apresenta os problemas do atual modelo a serem superados. Inclusive, a parte do fragmento em destaque está presente no “*Manifesto da Universidade Nova*”.

¹⁰⁷ Esse documento foi relançado em agosto de 2007 com algumas alterações, contudo todos os pontos que apresentaremos da primeira versão constam, embora em páginas diferentes, na segunda versão.

Na verdade, prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, há uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual [...]. Muito cedo, os jovens são obrigados a tomar a decisão de carreira profissional de nível universitário. De outra parte, a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da compartimentação do saber, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado (BRASIL, MEC, 2007a, p. 08, grifo nosso).

O documento “*Diretrizes Gerais*” conclui essa parte ressaltando a suposta incoerência entre a rigidez da formação atual e as competências requeridas pelo mundo do trabalho.

Mais adiante, na terceira parte “*O que é o REUNP*”, o documento revela que “mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais” (ibid, p. 10).

No momento das “*Recomendações*” – nona parte – é proferido o discurso de participação “voluntária” ao mesmo tempo em que é estabelecido que devem ser seguidas, pelas universidades, as diretrizes previstas pelo decreto. É nesse momento do documento que o significado de “educação de qualidade”, sob o ponto de vista dominante, começa a ser revelado. Segundo o documento, a idéia de se evitar a profissionalização precoce é o mecanismo que permite o uso mais eficiente dos recursos humanos e materiais existentes (p. 21). Ainda nessa mesma direção é proposto que

os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específicas (ibid, p. 21, grifos nossos).

Essa recomendação corresponde justamente a flexibilização curricular que o Projeto universidade nova propõe por intermédio da instituição dos Bacharelados Interdisciplinares, os

quais, como vimos, não aparecem nesses termos, ou melhor explicitamente, no decreto que institui o REUNI. No documento “*Diretrizes Gerais*”, em questão, é mencionado no glossário no momento em que é definida as “*modalidades de graduação*”. Pouco antes, na exposição dos “*Indicadores*”, mais especificamente no momento em que é efetuada a justificativa para a expressão matemática criada para calcular o número de alunos de graduação por professor, o documento diz que o cálculo somente inclui os Bacharelados Interdisciplinares e os cursos profissionais posteriores ao BI não sendo consideradas as “*variações da matrícula decorrentes de reprovações e da rigidez curricular dos programas de ensino, que levam ao prolongamento injustificado da duração dos cursos*” (ibid, p. 15, grifo nosso).

Embora reforce a meta global, de cinco anos, prevista pelo decreto REUNI para o alcance da concretização “efetiva” da reestruturação e expansão das universidades federais, o documento “*Diretrizes Gerais*”, sob a égide do discurso de “adesão voluntária” e “verbas adicionais”, 2 bilhões de reais, estabeleceu que as universidades que tivessem interesse em participar do Programa em 2008 teriam que enviar a proposta à SESu/MEC até o dia 28 de setembro de 2007. Contudo, em agosto desse mesmo ano, o governo (re) lançou o documento “*Diretrizes Gerais*”, no qual notamos que tal prazo foi prorrogado para o dia 29 de outubro de 2007.

Esse foi o momento que o movimento de resistência, sobretudo o movimento estudantil organizado fora do âmbito da UNE, atinge o nível mais elevado de combate. Nas quatro páginas que se seguem podemos visualizar concretamente que o governo, além do *convencimento*, e da instituição autoritária do REUNI (entenda-se sem um debate) recorreu a outro mecanismo de *coerção*: a força policial. Foi o momento em que o movimento estudantil iniciou uma série de ocupações em muitas das universidades, sendo que em muitas delas os estudantes permaneceram por vários dias, reivindicando a revogação do referido Programa.

Foto 1

**Polícia Militar de Juiz de Fora no âmbito da UFJF no momento da reunião para a votação da adesão ao
REUNI**



Fonte: APES JF/ANDES. Foto de Daniel Goulart.

Foto 2

**Polícia Militar de Juiz de Fora no âmbito da UFJF no momento da reunião para a votação da adesão ao
REUNI**



Fonte: APES JF/ANDES. Foto de Daniel Goulart.

Foto 3

Manifestação do movimento estudantil da UFJF contra a adesão da universidade ao REUNI



Fonte: APES JF/ANDES. Foto de Daniel Goulart.

Foto 4

Manifestação do movimento estudantil da UFJF contra a adesão da universidade ao REUNI

Fonte: APES JF/ANDES. Foto de Daniel Goulart.

Nesse cenário de luta, a UNE proferia o discurso¹⁰⁸ manifestando seu apoio ao REUNI.

A União Nacional dos Estudantes sempre esteve à frente da luta pela ampliação do acesso e permanência dos estudantes nas instituições públicas, e temos claro que o REUNI se apresenta como um instrumento de avanço na conquista destas bandeiras. Para que este avanço seja efetivo, a UNE entende como fundamental a disputa, em cada universidade, em torno do projeto do REUNI (UNE, 2008b).

Esse posicionamento reforça o fim do caráter combativo das reivindicações da entidade supramencionada.

Nesse sentido, mais exatamente, no dia 14 de outubro de 2007, a UNE publicou uma resolução, na qual atribuía a cada CA e DCE o trabalho de acompanhar a elaboração do REUNI de suas respectivas universidades objetivando a garantia da implementação das supostas “conquistas”, tais como:

- Melhoria da infra-estrutura da universidade, principalmente das bibliotecas e renovação de seus acervos.
- Reestruturação curricular para romper com a atual estrutura departamental em que se organizam os cursos e conseqüentemente romper com a fragmentação do conhecimento a que somos submetidos. As mudanças curriculares devem levar em consideração a necessidade de formação ampla e crítica do cidadão, não só voltada à especialização. Por isso, defendemos a implementação dos ciclos básicos por áreas do conhecimento, para impulsionar mudanças mais profundas e estruturais nas universidades.
- Garantia de mobilidade acadêmica através da constituição de um sistema no ensino federal que garanta uma unidade mínima nos currículos, permitindo maior mobilidade dos estudantes entre as instituições, dando oportunidade para agregarem novos valores à sua formação.
- Impedir a aprovação de medidas que flexibilizem os currículos nos termos da “diversificação das modalidades de graduação” que permitam a diplomação intermediária (UNE, 2007, p. 02).

Considerando o exposto pela citação acima, é possível observar que a UNE defende, dentre outras partes constitutivas do REUNI, a introdução do ciclo básico, o qual ela define como

¹⁰⁸ Discurso contido no documento “*Em defesa da expansão e da valorização da universidade pública!*”, o qual foi aprovado na 56ª realização do Conselho Nacional de Entidades Gerais (CONEG) no período de 19 a 22 de junho de 2008 na UnB.

“uma instância voltada para uma formação mais humanista e generalista, buscando interdisciplinaridade e a criatividade” (UNE, 2008a, p.06) que nada mais é do que a flexibilização dos currículos pretendida pelas propostas que anunciam a “certificação intermediária” – ou o Bacharelado Interdisciplinar – como alternativa, embora a UNE proclame ser contrária a essa diretriz. A referida concepção de formação está contida no que a entidade em questão chamou de seu “novo projeto de reforma universitária” aprovado em seu 56º CONEG em 2008. O projeto tem como título “*A universidade dos estudantes brasileiros*” (UNE, 2008a) e foi encaminhado pela UNE no início de 2009 ao Congresso Nacional para ser transformado em Projeto de Lei apensado ao PL 4.212/2006, de autoria do deputado Átila Lira. Com efeito, recentemente o referido projeto foi convertido no PL nº 5.175/2009 e apensado ao PL 4.212/2006.

3.3.2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: elementos para a unificação das frações da burguesia na política educacional

Embora o resgate do movimento de composição do REUNI demonstre que essa política pública é fortemente uma iniciativa do governo em conjunto com reitores das universidades federais, buscaremos, nas próximas linhas, investigar a questão central desta dissertação: a similitude de um conjunto de elementos do modelo de educação superior instituído pelo REUNI (em seu aspecto jurídico-legal) no que se refere à particularidade da organização acadêmica (em sua forma e em seu conteúdo) com elementos contidos no modelo flexível de educação superior proposto pelas frações burguesas em jogo. Noutras palavras, almeja-se, nesse momento, a busca

de respostas capazes de fundamentar a nossa hipótese de que o REUNI possui elementos que convergem com o modelo flexível de educação superior prescrito pelas frações da burguesia brasileira (frações da burguesia educacional e a burguesia industrial) e pelos organismos multilaterais do capital (Banco Mundial e UNESCO), por sua vez, representantes do capital financeiro.

Antes de iniciarmos o desenvolvimento da análise acima pretendida, faz-se necessário um exame profundo da relação do objetivo do REUNI com os interesses das frações da classe dominante acima citadas considerando a posição que elas ocupam na política neoliberal. É preciso ressaltar ainda que o REUNI é um programa específico para as universidades federais e não suprime a gratuidade do ensino público¹⁰⁹. Essa afirmação se justifica por considerarmos também as prescrições da burguesia do setor de serviços educacionais, cujo interesse imediato é a privatização, em sua plenitude, das universidades públicas federais (RODRIGUES, 2007) tendo em vista a posição que ocupa no interior do *bloco no poder*. Portanto, é possível compreender que imediatamente tal política pública não atende aos interesses de tal fração da burguesia brasileira, pois a maior das “vantagens comparativas” – a gratuidade – ainda não foi suprimida.

Outra questão importante que é necessário retomar é que Leher (IN: ADUFRJ-SSIND, 2007) revela que o REUNI é coerente com as orientações do Banco Mundial, com o Processo de Bolonha e com a tríade UNESCO-OCDE/OMC, além de burguesia do setor de serviços educacionais. O que defendemos é que tal política pública atende também aos interesses da burguesia industrial.

Passemos então à análise. O objetivo do REUNI é a criação “de condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor

¹⁰⁹ A gratuidade do ensino superior público foi estabelecida no aspecto jurídico-legal pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 (CUNHA, 2003), sendo ainda mantida.

aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes” (BRASIL, 2007, art. 1º). O governo, além de almejar a ampliação do acesso e da permanência articulada a tal medida de caráter racionalizante, no parágrafo primeiro do mesmo artigo, estabelece que o REUNI tem como meta global o aumento da relação estudantes por professor (18/1) e pelo aumento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação (90%). De acordo com o ANDES-SN (2007), considerando a combinação do aumento da relação aluno/professor com o da taxa de conclusão média, o número de alunos matriculados nas universidades federais praticamente será triplicado.

Desse modo, é nítido que a concretização desse objetivo promoverá o aumento agudo do número de alunos nas salas de aula e, conseqüentemente, o rebaixamento da qualidade do ensino¹¹⁰ como conseqüência das graves dificuldades, segundo o ANDES-SN (2007, p. 29), que trará ao processo de ensino-aprendizagem.

Todas as frações burguesas em questão concordam com a necessidade de ampliação do acesso, embora seja preciso ponderar.

Nesse sentido, no que concerne às proposições dos organismos internacionais, tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO têm prescrito, sob o discurso de alívio da pobreza e coesão social, a expansão do acesso à educação superior, a qual para UNESCO é praticamente sinônimo de “massificação” (NEVES & PRONKO, 2008). Como nos foi possível compreender, apontando para a tendência na atualidade de ampliação da demanda pelo acesso à educação superior, ou “massificação” para a UNESCO, tais organismos multilaterais, propõem como alternativa maior diversificação do nível de ensino em questão a partir da oferta de diversas possibilidades de acesso, sobretudo focalizadas na fração da classe trabalhadora mais destituída de direitos sociais,

¹¹⁰ Embora a nossa defesa seja que o objetivo do REUNI é a implantação de um modelo flexível de educação superior que objetiva mudar a formação humana, expomos a análise do ANDES-SN (2007) justamente por observarmos que a implementação de tal política tem implicado uma ampliação no número de vagas sem a mediação, em sua plenitude, da reestruturação das universidades proposta pela mesma. Um bom exemplo disso é o aumento do número de alunos nos cursos de graduação da UFF após a adesão da universidade ao REUNI.

como: instituições não universitárias, educação a distância, cursos de curta duração, cursos em módulos e outros (LEHER, 1998; LIMA, 2002 e 2007; NEVES & PRONKO, 2008 e SIQUEIRA, 2004).

Quanto à burguesia do setor de serviços educacionais, Rodrigues (2007, p. 86), ao analisar como o governo Lula tem administrado os interesses das frações burguesas em jogo na versão inicial do anteprojeto de lei da reforma, indica que uma das pretensões do governo é subordinação da “universidade pública à racionalidade burguesa e às práticas mercantis”. O produto conseqüente disso será “tornar mais ‘equânime’ a concorrência entre as instituições privadas e públicas” (ibid, aspas no original) que, segundo o autor, portanto, vai ao encontro dos interesses da burguesia educacional. Como dissemos anteriormente, a ampliação do acesso e da permanência previstas pelo REUNI condicionadas a medidas de caráter racionalizante, conseqüentemente, contribuirá para a redução da qualidade do ensino. Isso, portanto, é conveniente à burguesia educacional, uma vez que poderão dilapidar uma das “vantagens comparativas”¹¹¹ que tanto a incomoda na venda da educação.

Considerando a burguesia industrial e também o lugar que ela ocupa no *interior do bloco no poder*, Rodrigues (2007, p. 07) continua ajudando, pois ressalta que a ampliação acelerada de profissionais beneficia imediatamente a burguesia industrial, uma vez que “cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários”. Nesse sentido, é possível compreender que a ampliação do acesso estabelecida pelo REUNI, bem como a saída para isso, é coerente tanto com os

¹¹¹ No que se refere ao número de alunos nas salas de aula, a ABMES encaminhou ao governo a seguinte proposição: “Nas disciplinas teóricas, a limitação de alunos por sala não se justifica. Tais critérios precisam ser eliminados, inclusive para diminuir os valores dos encargos educacionais”. O comentário de tal fração da burguesia educacional em relação a essa reivindicação é que “Os despachos de homologação ministerial de pareceres de autorização de cursos de graduação (incluindo os de tecnologia) continuam fixar em cinquenta o número máximo de alunos por turma”. “Nos instrumentos de avaliação de cursos, adotados nas verificações in loco, pelo Inep, as turmas com mais de 50 alunos tem avaliação negativa” (ABMES, 2006a, item 8).

interesses da burguesia industrial ou capital produtivo quanto com os dos organismos internacionais ou capital financeiro e com os interesses da “nova burguesia do setor de serviços educacionais”, pois irá refletir na formação desse exército de reserva, o qual contribuiria para a desregulamentação do mercado de trabalho com a ampliação aguda das formas de precarização do trabalho.

Até aqui tentamos mostrar a relação do REUNI com os interesses das frações burguesas de modo mais amplo. Ou seja, em que medida o objetivo do Programa (ampliação do acesso através de mecanismo de cunho racionalizante) atenderia aos interesses de tais atores diante de suas posições no interior do *bloco no poder*.

Nas linhas que se seguem, iremos traçar as possíveis interseções no que concerne ao modelo flexível de educação superior proposto pelas frações burguesas com o modelo instituído pelo decreto REUNI (aspecto jurídico) para a concretização da ampliação do acesso, a qual o governo Lula tanto celebra e propaga. Esse momento é justamente onde iremos desenvolver a hipótese que nos orienta, qual seja, o entrelaçamento de elementos que compõem o modelo introduzido pelo REUNI com elementos do modelo flexível de educação superior prescrito pelos atores em jogo.

Desse modo, além do governo ter estabelecido a diretriz “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos”, de cunho racionalizante, traça outras que, por sua vez, ajudam a compor o modelo flexível que o governo presume ser capaz de responder de maneira eficaz o atual estágio de desenvolvimento do capital.

Assim sendo, a primeira diretriz prevê a diminuição da evasão, “ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (art. 2º, item I). Esse item, que também segue a lógica da racionalidade, converge com as prescrições das frações da burguesia brasileira em questão e com as proposições dos organismos internacionais. A idéia de

“racionalizar para não sobrar” indicada por Luiz Antônio Cunha (1988), na análise do sentido da reforma da educação superior de 1968, continua sendo pertinente.

A segunda diretriz do Programa em tela orienta para que se intensifique no interior das universidades federais a mobilidade estudantil, com a introdução de regimes curriculares e sistemas de títulos que permitam a criação de itinerários formativos, “mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior” (BRASIL, 2007, art. 2º, item II). Quando apresentamos as propostas da burguesia industrial e da burguesia educacional para a reforma universitária, identificamos que ambas aspiram à introdução de percursos flexíveis de formação ou “trajetórias de formação flexíveis” (BRASIL, MEC, 2007b, p. 09). Tanto uma quanto a outra prescrevem, como alternativa ao atual modelo rígido, as chamadas saídas intermediárias, sendo que o termo “itinerário formativo” é dessa maneira descrito pela burguesia industrial, conforme nos revelou o estudo de Rodrigues (2007) no momento em que o autor revela a proposta de educação superior de tal fração. No que respeita os organismos internacionais, a UNESCO propõe a implantação de “uma série de pontos de entrada e saída” (UNESCO, 1995, p. 201) na estrutura da educação superior. Nessa mesma linha, o Banco Mundial edita em 2003 um documento¹¹², no qual também podemos localizar a proposta de construção de “itinerários formativos” quando prescreve a implementação de Programas que

incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financeira viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos (BANCO MUNDIAL, 2003b: xviii, grifos nossos).

¹¹² “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria”, publicado primeiramente em 2002 na versão em inglês.

Outro elemento que aparece na citação acima é a diversificação das instituições de educação superior que, por sua vez, coincide com as propostas da burguesia industrial, da burguesia educacional e da UNESCO. Tal proposta é a quarta diretriz do REUNI. Contudo, o decreto orienta que a diversificação das modalidades de graduação não deve, preferencialmente, voltar-se à profissionalização precoce. É capital mencionar que essa associação é justamente uma abertura à introdução dos Bacharelados Interdisciplinares e das saídas intermediárias, sendo também uma forma de operacionalizar os itinerários formativos.

Ou seja, é uma continuidade do que Cunha (1988, p. 320) denominou de “fragmentação do curso acadêmico” ao examinar o significado do modelo de ciclos proposto pelos atores em jogo no período da ditadura militar. A “fragmentação do curso acadêmico” seria, portanto, o corte ou a fragmentação do curso em dois ciclos, um de formação geral e outro propriamente profissional, com a conversão do primeiro ciclo num “grau acadêmico”.

Nesse sentido, vale a pena lembrar que o documento “*Diretrizes Gerais*” do REUNI recomenda a implantação de “estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específicas” (BRASIL, MEC, 2007a, p. 21).

Ao tratar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior – primeira versão – Rodrigues (2007, p. 79) revela que o governo projetou “um modelo universitário fragmentado” consoante com as proposições da burguesia industrial e da burguesia do setor de serviços educacionais. Diante de tal apreensão, fizemos uma incursão, ainda que breve e parcial, nas quatro versões do projeto de lei da reforma da educação superior e identificamos que, embora em artigos diferentes, todas as versões instituem “um modelo universitário fragmentado” ou a “fragmentação do curso acadêmico” que acima demonstramos quando da análise do modelo instituído pelo REUNI. Na primeira versão, ou seja, na versão preliminar, assim estabelecia:

Art. 21. As universidades, na forma de seus estatutos, poderão organizar os seus cursos de graduação, na sua totalidade ou em parte, em períodos de formação, os quais atenderão aos seguintes critérios:

I – estudos de formação geral, em quaisquer campos do saber, com duração mínima de quatro semestres, com vista a:

- a) formação humanística e interdisciplinar;
- b) realização de estudos preparatórios para os períodos posteriores de formação;
- c) orientação para a escolha de carreira profissional.

II – estudos de formação profissional, em campo do saber específico [...]

§ 1º Os estudos de formação geral não implicam habilitação profissional.

§ 2º Pela conclusão dos estudos de formação geral, o estudante receberá certificado de estudos superiores, com validade acadêmica de âmbito nacional, como prova da formação recebida por seu titular.

§ 3º O atendimento do disposto no inciso I deste artigo será considerado positivamente na avaliação das instituições de educação superior (BRASIL, MEC, 2004a, art. 21).

Tal modelo aparece no artigo 6º da segunda e da terceira versão e no artigo 44º da quarta versão. Cabe destacar que nesta última versão (PL 7.200/2006)¹¹³ essa mudança é garantida pela emenda modificativa nº 176 de autoria do deputado Júlio Lopes PP/RJ. Outras emendas também estão relacionadas, como a de nº 14, de José Carlos Aleluia PFL/BA, a de nº 80 de Walter Feldman PSDB/SP, a de nº 92 de Milton Monti PL/SP, a de nº 149 de Átila Lira PSDB/PI e a de nº 289 de autoria do deputado Gastão Vieira PMDB/MA.

Mediante o exposto, pode-se concluir que, embora o anteprojeto de lei esteja paralisado no Congresso Nacional, o governo está colocando em prática as aspirações nele projetadas.

Já temos elementos praticamente suficientes para explicitar a defesa de Leher (In: ADUFRJ-SSIND, 2007) sobre viabilidade do REUNI para a burguesia educacional. O autor acredita numa suposta expansão dos negócios da burguesia educacional. Segundo a análise desenvolvida por ele, o “inciso II garante condições para a mobilidade e a ‘harmonização’ dos ciclos básicos, criando um vasto mercado para” as instituições “privadas que disputarão a absorção dos excedentes do ciclo básico” (LEHER, 2007 in ADUFRJ-SSIND, 2007, p. 01).

¹¹³ Está disponível juntamente com suas 368 emendas em: < <http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 03/05/2009.

Voltemos às diretrizes do REUNI. A terceira delas prevê a “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade” (BRASIL, 2007, art. 2º, item III). Todas as frações burguesas em questão consideram que o modelo de educação superior brasileiro atual é um modelo rígido e, como alternativa, propuseram que a estrutura acadêmica fosse repensada. Embora as frações mencionadas convirjam para esse ponto, faz-se necessário um breve resgate de dois argumentos que nos chamaram a atenção, quais sejam, o do Projeto Universidade Nova e o da burguesia industrial.

Segundo a burguesia industrial,

Historicamente os currículos da educação superior são estruturados em unidades não autônomas, com entrada e saídas únicas. Um dos desafios que se coloca é justamente o de conceder uma metodologia que permita a configuração de itinerários formativos estruturados, com base em competências e possibilidades de entradas e saídas intermediárias (CNI, 2004, p. 36).

Nessa mesma linha de argumentação, o documento Universidade Nova traz a idéia de que o modelo de educação superior vigente no país incorpora uma “profusão terminológica” (bacharelado, licenciatura, habilitação, ênfase, tecnólogo etc) e, além disso, é marcado por graves problemas de articulação (UFBA, 2008, p. 10).

Essas são algumas das principais justificativas para legitimar o combate ao modelo de educação superior que se apóia na unidade ensino, pesquisa e extensão, embora a burguesia industrial não almeje a supressão da pesquisa científica em sua plenitude (RODRIGUES, 2007). Melhor dizendo, a burguesia industrial tem o interesse na permanência de uma parcela das instituições que desenvolvem pesquisa (centros de excelência), mas subordinados ao movimento do capital produtivo (ibid).

Quanto à questão da atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, pelo decreto não fica estabelecido qual seria a orientação, mas com a edição das “*Diretrizes Gerais*”, documento complementar ao decreto, fica claro o posicionamento do governo quando indica a “utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (BRASIL, MEC, 2007b, p. 10). Além disso, o referido documento aponta para a superação do

descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas competências demandadas pelo mundo do trabalho e, sobretudo, os novos desafios a sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores (ibid, p. 08).

Outra medida relevante que aparece indicada é que os princípios norteadores dos currículos contemporâneos são a flexibilidade e a interdisciplinaridade. Deve-se “proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico” (ibid, p. 10). Quanto a esse suposto tipo de formação flexível apoiado nas competências requeridas pelo mundo trabalho, a identificamos nas propostas de formação das frações da burguesia (as quais aludimos) que todas concordam que tal formação é uma imposição do atual estágio de acumulação do capital marcado pelo clima de incerteza. Com esse argumento, portanto, tanto as frações da burguesia quanto o governo Lula, retiram-lhes a imagem dos culpados pela destruição do atual modelo de universidade pública federal.

Ainda considerando a terceira diretriz do decreto, outra questão que aparece é justamente a ampliação da qualidade do ensino. Como dissemos anteriormente, mais especificamente no momento de apresentação do conteúdo das “*Diretrizes Gerais*” do REUNI, o governo afirma que a mesma está subordinada à concretização do modelo de educação superior flexível previsto pelo Programa (aspecto jurídico).

As duas últimas diretrizes do REUNI são relativas à introdução de políticas de apoio estudantil e “articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2007, art. 2º, itens V e VI), as quais podem, também, ser localizadas nas propostas de educação superior dos atores em questão.

A idéia de alinhamento das frações burguesas em torno de um modelo de educação superior flexível (em sua forma de organização e em seu conteúdo) se reforça ao observarmos no documento “*Diretrizes Gerais*” a advertência do governo de que a

manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da compartimentação do saber, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado (BRASIL, MEC, 2007b, p. 07, grifo nosso).

Frente a isso, já enumeramos um conjunto de argumentos que nos possibilitam concluir que o REUNI é expressão concreta do alinhamento das frações da burguesia em torno de uma arquitetura acadêmica comum, a qual vários reitores tentam consagrar através da materialização efetiva do Projeto Universidade Nova.

Nessa direção, a burguesia industrial, em reação a segunda versão do anteprojeto de lei de reforma da educação superior, como dissemos, propõe a construção de uma “universidade de classe mundial”, donde a alusão ao Processo de Bolonha. No que concerne à burguesia educacional, acreditamos que ela tem o interesse no alinhamento do modelo de educação superior pensando também na facilitação do reconhecimento de diplomas, sobretudo os relativos ao comércio de educação a distância. A partir disso, pode se dizer que o REUNI é conveniente à burguesia educacional, mesmo que mediatemente.

Vale a pena lembrar que a União Européia (2003) revelou que a construção de um modelo de educação compatível (Processo de Bolonha) se dá em função dos obstáculos no que respeita à

competição. Em outras palavras, a falta de convergência dos modelos de educação superior dos países da União Europeia tem dificultado a competição. Inclusive, a União Europeia se refere à dificuldade de competir com os Estados Unidos o que corrobora a intenção do Processo de Bolonha: o alinhamento do modelo de educação superior europeu ao modelo estadunidense.

No mesmo documento do Banco Mundial, o qual identificamos a incorporação do conceito de “*educação ao longo da vida*”, encontramos a crítica do Banco ao Processo de Bolonha.

Quizá el ejemplo más desarrollado de estructura regional lo constituye el caso de la Unión Europea (UE) al haber creado un Área Europea de Educación Superior. El énfasis está en incrementar la movilidad en los programas de pregrado y posgrado en combinación con el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos de la UE. Sin embargo, este sistema no cubre ni las habilidades vocacionales y técnicas ni tampoco los institutos no universitarios (BANCO MUNDIAL, 2003a, p. 74, grifo nosso).

Tal crítica mostra a pressão que o Banco vem exercendo sobre a União Europeia, colocando, dessa forma, em evidência que o movimento progressivo de remodelagem da educação superior de seus países ainda não atingiu de forma plena ao prescrito por tal organismo.

Como tentamos demonstrar nesta dissertação a intenção do governo Lula através da figura do MEC é o alinhamento do modelo de educação superior do Brasil com o modelo dos países de capitalismo central sob o signo do discurso amplamente veiculado de “risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual”. Esse é exatamente o mesmo discurso do Projeto Universidade Nova por intermédio do “*Manifesto da Universidade Nova*” (que ainda acrescenta a esfera econômica) e do MEC.

Os principais elementos que consideramos que unificam ou alinham, as frações da burguesia na política educacional são fragmentação da organização acadêmica mediante a criação dos itinerários formativos e das saídas intermediárias e o conteúdo do ensino ancorado nas

competências. Essas são as principais interseções que identificamos no decorrer do estudo de nosso objeto de investigação. Cabe explicarmos que a unificação que aludimos é uma unificação limitada, posto que a concretização da estrutura acadêmica comum prescrita ainda não atende a reivindicação de privatização plena da burguesia educacional.

Mesmo não atendendo imediatamente esse interesse burguês acima, o governo, ao introduzir o REUNI, promoverá o aprofundamento ainda mais grave do dualismo estrutural no interior das universidades federais. Sabemos que o dualismo existe, pois a grande maioria dos graduandos se forma sem o respaldo ou mediações, em sua plenitude, do tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, com o REUNI, e a movimentação de reitores pela operacionalização dos BI, está cada vez mais iminente a possibilidade de muitos se formarem mais rápido e sem a formação profissional. Isso, portanto refletirá na ampliação do exército de reserva.

Mediante o exposto, Rodrigues (2007), ao analisar a proposta de educação superior da burguesia industrial, nos revela que

se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo (RODRIGUES, 2007, p. 07).

Conforme identificamos no estudo de Neves & Pronko (2008), a concepção de “*educação ao longo da vida*”¹¹⁴ construída e difundida pela UNESCO foi incorporada pelo Banco Mundial.

A educação ao longo da vida parte dos pressupostos de que: a) a educação escolar ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas, à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica da sociedade contemporânea; b) o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos na formação inicial se tornem rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação

¹¹⁴ Jane Barros Almeida (2007) defende que essa concepção de educação da UNESCO é uma concepção pós-moderna de educação.

profissional permanente; c) cada indivíduo pode conduzir o seu destino, em um mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo (NEVES & PRONKO, 2008, p. 132).

Desse modo, segundo as autoras, tais organismos, sob o discurso de necessidade de instituição de uma “*educação continuada*” ou “*educação ao longo da vida*”, defendem uma educação humanista ou educação geral, sendo a configuração curricular a que possibilite um grande número de pontos flexíveis de entrada e saídas (UNESCO, 1995 e BANCO MUNDIAL, 2003a, e 2003b), ou mais precisamente, deve-se construir

a) um nível básico, para todos os alunos da educação superior; b) um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos; c) um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida a suas carreiras ou estudos altamente especializados (BANCO MUNDIAL, 2000¹¹⁵ apud NEVES & PRONKO, 2008, p. 133).

A educação geral, sob o ponto de vista do Banco e da UNESCO, “se constitui em um excelente meio de preparação para carreiras mais flexíveis que substituirão aquelas mais rígidas”, sendo ideal para viabilizar o processo de “*educação ao longo da vida*” (ibid).

Como abordamos, ao longo deste capítulo, essa proposta de configuração curricular ou de formação aparece tanto nas produções do MEC quanto no Projeto Universidade Nova.

No que concerne mais precisamente a noção de “*educação humanista*”, nas “*Diretrizes Gerais*” do REUNI aparece a noção de “*formação humanista*”¹¹⁶, como já mencionamos anteriormente. Além disso, é importante ressaltar que tanto o documento Universidade Nova quanto todas as versões do projeto de lei de reforma da educação superior trazem a expressão

¹¹⁵ Documento intitulado “*La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*”. Como as autoras explicitam, trata-se de um documento formulado por um Grupo Especial constituído pelo Banco Mundial em conjunto com a UNESCO.

¹¹⁶ Tal noção de formação é proposta também pela UNE.

“formação humanística”. No documento Universidade Nova, o qual apresentamos, o significado de tal expressão não é descrito de forma explícita. Contudo, no documento “*Bacharelados Interdisciplinares: Projeto Pedagógico*” nos fica esclarecido o sentido de tal expressão quando é apresentado o objetivo geral do Projeto:

Implantar na UFBA, o Bacharelado Interdisciplinar – BI, uma modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida [...] (UFBA, 2008, p. 10).

Na mesma linha dos organismos internacionais no que concerne à noção de “*educação ao longo da vida*”, a burguesia industrial, sob o discurso de inserção do Brasil na “sociedade do conhecimento” indica que se deve atentar para as ações desenvolvidas nos países de capitalismo central, dentre elas, o fomento “de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para facilitar a capacitação contínua” (CNI, 2004, p. 10). Inclusive, chega a apontar o documento da UNESCO “*Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação*” como referência para ajudar “gerar e induzir inovações” e mudanças na educação superior. No que concerne às mudanças na estrutura organizacional acadêmica e nos conteúdos, a proposta de criação de itinerários formativos e de saídas intermediárias (RODRIGUES, 2007) aparece conectada à necessidade de formação flexível, a qual deve “permitir um permanente auto-aprendizado” e basear-se em competências (CNI, 2004, p. 36). Embora identificamos nos estudos de Rodrigues (1998 e 2007) a indicação de que a burguesia industrial já defendia desde a década 1990 a introdução do empreendedorismo no currículo das universidades, é somente com a sistematização de seu projeto de educação superior para a orientação da reforma projetada (primeira e segunda versão) pelo governo Lula que essa fração assume que modelo de educação

superior almeja. Vale a pena lembrar que o Processo de Bolonha, evocado pela mesma, também incorpora a concepção de “*educação ao longo da vida*” (mais especificamente ressaltado no Comunicado de Praga, em 2001).

Do mesmo modo, a burguesia educacional, embora não altere substancialmente sua proposta em termos de forma de organização acadêmica, indica mais precisamente, apoiada em documentos da UNESCO, a educação continuada e as competências. Vimos, no capítulo 2 desta dissertação, que a burguesia educacional representada pela figura da ABMES propunha ao MEC, na década de 1990, a criação de novos cursos com novas durações e novas terminalidades, sendo o bacharelado nas grandes áreas uma das alternativas. Com a criação do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, várias outras frações da burguesia do setor de serviços educacionais se uniram para a construção de uma proposta comum de educação superior, a qual notamos não haver diferenças substanciais em relação às proposições anteriores da ABMES no que se refere à estrutura organizacional e ao conteúdo da educação superior.

Diante dessas considerações, reforçamos nossa defesa de que com a reforma da educação superior do governo Lula, as frações da burguesia brasileira em jogo, se alinham em torno de um modelo de educação superior (forma e conteúdo) com o modelo flexível de educação superior prescrito pelos organismos internacionais mencionados por nós que, de acordo com esses atores, é capaz de responder os desafios do atual estágio de acumulação do capital.

E o REUNI possui um conjunto de elementos que indicam a concretização desse modelo flexível proposto pelas frações burguesas em questão.

Falando de modo genérico, o REUNI/UFBA e o REUNI/UFJF, por exemplo, estão em etapa de implantação. Os dois informam que estão introduzindo o Bacharelado Interdisciplinar.

Contudo, devido à proximidade minha com a UFJF, notei que a meta de ampliação de vagas vem sendo constatada, mas “sem” modificação na organização acadêmica conforme

expresso no decreto. A UFJF informa que foram criados o “Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design” e o “Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas”. Quanto ao primeiro, o período de conclusão é de 6 semestres, sendo definido como 1º ciclo. Após a integralização desse ciclo, o aluno poderá cursar o 2º ciclo de 3 semestres de duração em uma das seguintes modalidades específicas: a) Bacharelado em Artes Visuais, Artes do Espetáculo, Moda, Design, Música ou b) Licenciatura em Artes Visuais. No que concerne ao BI em Ciências Exatas, o 1º ciclo tem a duração de 6 semestres e confere o título de Bacharel em Ciências Exatas. Após a conclusão de tal ciclo, o aluno poderá tentar ingresso no programa de pós-graduação ou no 2º ciclo nas seguintes modalidades específicas: a) Bacharelado em Ciências da Computação, Estatística, Física, Matemática, Química e Engenharia computacional ou b) Licenciatura em Física, Matemática e Química.

Mediante o exposto, pode-se dizer que somente o BI em Ciências Exatas é coerente efetivamente com o formato do BI proposto pelo Projeto Universidade Nova.

Além desse aspecto, a referida universidade vem recebendo verbas e abrindo novos editais para a contratação de professores, ambos apresentados como sendo em função do REUNI, ou seja, para a viabilização do previsto pelo Programa. De acordo com a matéria publicada no sítio da UFJF, dos R\$ 14, 53 milhões que o governo aprovou, já foram repassados R\$ 8, 718 milhões desse montante para o início das obras de construção e melhoria das instalações (UFJF, 2009).

No que se refere a UFBA, em 2008 foi aprovada uma resolução regulamentando a organização e o funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na instituição (ver ANEXO 4). De acordo com esse instrumento normativo, os BI serão oferecidos nas seguintes áreas: Artes; Humanidades; Ciência e Tecnologia e Saúde com carga horária mínima de 2.400 horas (art. 2º). Em recente resolução que trata das normas referentes ao processo seletivo para o próximo ano, pode-se notar a concretização da flexibilização da graduação ao dispor que a mesma compõe-se

de: a) Cursos de Progressão Linear, ou seja, cursos de formato tradicional b) Bacharelados Interdisciplinares e c) Cursos Superiores de Tecnologia (UFBA, 2009b, art. 1º), sendo que a seleção para estes dois últimos será feita através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tabela 7

Quadro Resumo das Novas Vagas da UFBA – 2009

CURSOS NOVOS	QUANT. CURSOS	VAGAS
VAGAS ATUAIS	66	4.256
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES	05	980
CURSOS NOVOS DE GRADUAÇÃO	15	730
CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	01	50
TURMA NOVA NOTURNA DE CURSOS EXISTENTE	13	700
AUMENTO DE VAGAS EM CURSO/TURMA EXISTENTE	16	245
TOTAL DE NOVAS VAGAS	109	6.961

Fonte: UFBA , 2009a.

Mais recentemente, o governo criou a página eletrônica (<http://reuni.mec.gov.br/>) específica do REUNI. Em tal página o governo, entre outros aspectos, difunde os números do REUNI, como o investimento em milhões de reais e o acréscimo de docentes¹¹⁷ e de vagas na

¹¹⁷ É importante destacar que o documento “*Diretrizes Gerais*” do REUNI indica que será tomado como base o banco de professor-equivalente instituído pela portaria nº 224, de 23 de julho de 2007. Tal portaria altera o § 3º do art. 2º da portaria normativa interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, que institui o banco de professor-equivalente. Sobre o banco de professor-equivalente ver Trópia (2008) e ANDES-SN (2007), os quais trazem à luz o significado, mais amplamente, de tal política. Nesse sentido, indicam que ela significa a flexibilização do trabalho docente e a conseqüente precarização das condições de trabalho. Segundo o ANDES-SN (2007, p. 26), o banco trata-se de um mecanismo criado com o objetivo de viabilizar a implantação do REUNI: além de estimular a contratação

graduação. Além disso, informa que todas as universidades públicas federais aderiram ao Programa.

Considerando as verbas adicionais, é importante atentar para a questão de que é possível que governo, após superlotar as salas de aula, poderá cortar tais verbas adicionais. Conforme já anunciou o MEC, o REUNI objetiva a ampliação do acesso a custos mais baixos, ou seja, a combinação de expansão do acesso com contenção dos gastos.

Mediante o exposto neste capítulo, pode-se apreender, de modo mais amplo, que o REUNI é representação concreta mais imediata do momento em que frações da burguesia brasileira (sobretudo a burguesia industrial) começaram a se convergir em torno de um modelo flexível de educação superior ou formação humana (forma de organização e conteúdo) com os organismos internacionais, embora isso não seja condição para o fim de conflitos, os quais sabemos são inerentes à dinâmica de ação das frações burguesas (BOITO JR., 1999, p. 75 e RODRIGUES, 2007).

de professores substitutos, estimula a ampliação do tempo de trabalho dos mesmos de 20 para 40 horas semanais. Ou seja, o banco de professor-equivalente é uma das expressões concretas das implicações para as universidades públicas federais da implantação do REUNI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do governo Lula da Silva. Os objetivos específicos foram analisar a possível vinculação dessa política pública com o Projeto Universidade Nova e a hipótese de que, dentre os seus elementos constitutivos, possui um conjunto de elementos que unificariam as frações da burguesia brasileira, a educacional e a industrial, e os organismos internacionais, o Banco Mundial e a UNESCO, na política educacional. Contudo, antes de examinarmos tal hipótese procuramos demonstrar em que medida o REUNI beneficia as frações burguesas em jogo considerando a posição que elas ocupam no *bloco do poder* no cenário do neoliberalismo do estágio da acumulação flexível.

No Capítulo 1 mostramos, por meio de um resgate histórico, que o nascimento das primeiras universidades públicas brasileiras foi tardio em comparação com a emergência das universidades em âmbito mundial. Nasceram na primeira república, no momento de formação do capitalismo industrial. As primeiras universidades foram erguidas pela junção de

escolas/faculdades superiores independentes. No período democrático, observamos a emergência do ensino gratuito nas instituições de educação superior pública e do *processo de modernização da educação superior*, cujo objetivo era a reestruturação do modelo de educação então vigente na linha do modelo estadunidense ou norte-americano. Tal processo, ganhou concretude mais fortemente, sob a égide da Teoria do Capital Humano, com a criação da UnB no início da década de 1960 e foi aprofundado com as reformas da educação superior no período da ditadura militar. Os principais elementos iminentes do processo de *modernização da educação superior* foram o interesse pela introdução do modelo de ciclos estadunidense, do regime de créditos, dos departamentos e a eliminação da cátedra vitalícia.

Mediante o exposto, faz-se necessário lembrar que o pensamento que orientou e sustentou a proposta de introdução do modelo de ciclo na estrutura organizacional acadêmica foi a racionalidade, pois com a implantação de tal modelo afirmava-se que poderia ser ampliado o acesso a custos mais baixos, ou melhor, ampliaria o número de alunos nas salas de aula com um gasto financeiro menor. Além disso, permitiria direcionar uma parte dos alunos para os cursos onde existiam as chamadas “vagas ociosas”. Para o “*Relatório Meira Mattos*” a expansão das matrículas nas instituições existentes, por exemplo, era uma alternativa para aumentar a produtividade das universidades. Além da Comissão liderada pelo coronel Meira Mattos, outros atores estiveram presentes no contexto da reforma da educação superior de 1968, como a USAID, a EAPES, Atcon, o CRUB e o IPES. Conforme identificamos no estudo de Cunha (1988), todos eles propunham a “fragmentação da organização acadêmica” através da implementação do modelo de ciclos de modo que o primeiro ciclo, de formação geral, tornasse um grau acadêmico. Entre as medidas previstas pela reforma de 1968, em seu aspecto jurídico-legal, destacamos o regime de crédito, a departamentalização, a extinção da cátedra vitalícia, a unidade ensino, pesquisa e extensão e a criação de cursos profissionais de curta duração. No que concerne ao

modelo de ciclo, e sua instituição no aspecto jurídico, constatamos que o mesmo não se materializou conforme foi idealizado.

Com este Capítulo podemos apreender que a idéia amplamente veiculada atualmente de adequação do modelo de educação superior vigente no Brasil ao modelo norte-americano não nasceu do dia para a noite.

No Capítulo 2 procuramos (re) apresentar as metamorfoses sofridas pela educação superior no estágio da acumulação flexível. Num primeiro momento, destacamos as respostas do capital para a contenção da sua crise estrutural, considerando as mediações dos organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial e o FMI, cujas funções foram redefinidas com o objetivo dar continuidade ao crescimento da acumulação capitalista. A implementação dos elementos constitutivos do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do estágio da acumulação em questão trouxe como consequência a destruição maciça de postos de trabalho, a flexibilização das relações de trabalho que, por sua vez, traduziu em inúmeras formas de precarização das condições de trabalho. Nesse contexto, de mudanças no mundo do trabalho, vimos que os organismos internacionais, particularmente a UNESCO e o Banco Mundial, começaram a anunciar, sob o discurso ideológico da emergência da “sociedade do conhecimento” ou “economia do conhecimento”, modificações no campo da educação superior. Considerando o aumento agudo da pressão oriunda da ampliação da demanda pelo acesso a esse nível de ensino, as alternativas por eles prescritas basicamente se alinham. Desse modo, nas propostas de educação superior de tais organismos, foi possível identificar o interesse pelo aprofundamento da diversificação da educação superior mediante a introdução de novos tipos de instituições, as quais devem, por exemplo, oferecer cursos superiores de curta duração e de educação a distância, ambas as formas destinadas, sobretudo às frações da classe trabalhadora que menos têm sido beneficiadas pelos direitos sociais configurando a expansão do acesso mediante o

aprofundamento ainda maior do dualismo estrutural da educação superior. Outra modificação que expressa a homogeneidade nas proposições do Banco Mundial e da UNESCO se refere à mudança no conteúdo da educação superior por intermédio da introdução do ensino ancorado na noção de competências. O produto conseqüente da concretização, em sua plenitude, das orientações dos referidos organismos internacionais (ou capital financeiro) pelos países da periferia do capitalismo seria a adequação de seus respectivos sistemas de educação superior ao modelo estadunidense.

Além das proposições dos organismos internacionais, (re) apresentamos os interesses particulares da burguesia brasileira, particularmente da CNI, principal representante da burguesia industrial brasileira, e da burguesia do setor de serviços educacionais através das mediações da ABMES. Quanto à burguesia industrial, observamos que a mesma reafirma o seu interesse pela adequação da universidade pública ao movimento do capital produtivo, embora não tenha definido de forma rígida que modelo lhe interessava. No que se refere às propostas da ABMES, constatamos que as mesmas praticamente se convergem com as orientações dos organismos internacionais em tela.

No cenário mais amplo de aprofundamento massivo do duplo movimento de privatização da educação superior, isto é, de um lado, a privatização interna das instituições públicas e, de outro, o estímulo à expansão dos negócios da burguesia educacional, os governos neoliberais da década de 1990 e início do ano 2000, buscaram atender os interesses tanto dos organismos internacionais quanto das referidas frações da burguesia brasileira ao legitimar a ampliação do acesso por intermédio do aumento do grau de heterogeneidade da educação superior através, por exemplo, da construção dos centros universitários e da criação dos cursos seqüenciais. Outra medida importante que abordamos se refere à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, além de objetivar a mudança na formação humana, se converteu num dos principais

referenciais normativos para a formulação do Projeto Universidade Nova, cujo interesse é a flexibilização do conceito de graduação mediante a formação dos chamados bacharéis genéricos.

No último Capítulo desta dissertação, ou seja, o Capítulo 3, foi onde trabalhamos a questão central, a qual propusemos examinar, qual seja, a hipótese de que o REUNI possui um conjunto de elementos que unificariam as frações burguesas em jogo no cenário da reforma da educação superior no campo político educacional.

Desse modo, ao nosso ver, as edições das versões do anteprojeto de lei de reforma da educação superior representaram o momento mais alto de reação e disputas entre as frações da burguesia brasileira objetivando a condução do processo de reforma de acordo com seus interesses específicos ou particulares o que acabou culminando com a apresentação de propostas bem demarcadas.

Com a instituição do REUNI, o movimento de resistência, sobretudo o movimento estudantil organizado fora do âmbito da UNE e uma pequena parte dos professores, atinge o momento mais agudo de oposição e combate, mesmo a instituição do REUNI sendo armada em dois momentos pelo governo Lula. Vale a pena lembrar que o primeiro momento foi a sanção do decreto e o segundo, marcado mais profundamente pela disseminação dos discursos de adesão “voluntária”, de “educação de qualidade” e de concessão de “verbas adicionais”, com a edição das “*Diretrizes Gerais*”, documento complementar ao decreto que, dentre os objetivos, estabeleceu a data de adesão.

Tal movimento de resistência tentou impedir a concretização de tal política educacional justamente pela constatação e compreensão de que ela significaria o “golpe final” contra a universidade pública federal, conforme os interesses burgueses.

Cabe destacar que a tendência para o nascimento de um modelo comum de educação superior é anterior a criação do REUNI. Ao relacionarmos a análise de Rodrigues (2007) acerca

do documento da burguesia industrial produzido como forma de contribuição para o processo de reforma da educação superior do governo Lula com as análises de Leher (1998), de Lima (2002), de Siqueira (2004) e de Neves & Pronko (2008) apreendemos que a reforma universitária colocada em curso pelo governo Lula imprimiu força na dinâmica de ação das frações da burguesia brasileira, sobretudo a burguesia industrial na direção das propostas já anunciadas pelos organismos internacionais.

A identificação de conexões ou interseções dos interesses das frações da burguesia brasileira com os interesses dos organismos internacionais nos conduziu a apreensão da existência de um movimento de alinhamento dessas frações em torno de um modelo flexível (forma e conteúdo) de educação superior. Outro dado relevante foi que identificamos a materialização dessas mesmas interseções no REUNI, em seu aspecto jurídico-legal e suas “*Diretrizes Gerais*”.

Isso, portanto, nos conduz a concepção de Marx & Engels (2006) de que o poder executivo do Estado nada mais é que um comitê para administrar os interesses comuns de toda a burguesia.

O principal limite deste trabalho se refere ao fato de que num mestrado de apenas dois anos, sobretudo num campo em que a preocupação é justamente com a produção do conhecimento, não foi possível como gostaríamos analisar de maneira detida as Diretrizes Curriculares Nacionais e trabalhar no exame da implementação ou concretização do REUNI no sentido de aprofundarmos acerca do que foi proposto e o que está se efetivando. Com relação a esse último aspecto, o melhor é que tal política pública seja revogada o mais rápido possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABC. **Subsídios para o debate sobre a reforma do ensino superior**. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Discursos. Acesso em 15/04/2009.
- _____. ABRUC, ABRUEM, ANDIFES, CRUB, SBPC. **Nota de apoio das entidades das áreas educacional e científica à reforma universitária**, de 17 de janeiro de 2005. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?. Acesso em: 15/04/2009.
- ABMES. **Agenda Positiva**. Brasília, 15 de março de 2006a.
- _____. **Caminhos da Reforma da Educação Superior**. In: ABMES Notícias nº 92, 2006b. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Jornal/92/pag04.asp>. Acesso em: 15/12/2008.
- _____. **Considerações, Recomendações e Propostas do Seminário**. Revistas Estudos nº 18, 29 de janeiro de 1997. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/18/est18-09.htm>. Acesso em 06/02/2009.
- _____. & FUNADESP. **Políticas Públicas de Educação Superior: Desafios e Proposições**. Brasília: ABMES/FUNADESP, 2002.
- ADUFRJ-SSIND (Seção Sindical dos Docentes da UFRJ) (2007). **Desenvolvimento da Educação de Lula é por Decreto**. ADUFRJ, Rio de Janeiro, 15 de maio de 2007.
- ALMEIDA, Jane Barros. **“Educação ao Longo da Vida”: A proposta educacional pós-moderna da UNESCO: Trabalho e Conhecimento como forças produtivas do Capital**. Dissertação de Mestrado, UFF, Niterói, RJ, 2007.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). **As Novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Caderno ANDES, nº 25. Brasília, agosto de 2007.
- _____. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva**. Brasília, agosto de 2004. Disponível em: http://www.andes.org.br/publicacoes/caderno_andes_gtpe.pdf. Acesso em 03/07/2008.

- _____. **Universidade e Sociedade**. Ano XIII, nº 32, março de 2004.
- ANDIFES. Reforma Universitária: **Proposta da ANDIFES para a Reestruturação da Educação Superior no Brasil de 2004**. Disponível em: <http://www.adufu.org.br/Reforma%20universitaria/proposta%20da%20andifes.pdf>. 03/07/2008.
- _____. **Sobre o Anteprojeto da Reforma Universitária**. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?. Acesso em: 15/04/2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- _____. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento**: desafíos para los Países en Desarrollo. Washington, D. C.. 2003a.
- _____. **Construir Sociedades de Conocimiento**: Nuevos Desafios para la Educación Terciária. Washington, D. C.. 2003b.
- BOITO JUNIOR, Armando. **A burguesia no governo Lula**. Crítica Marxista, Rio de Janeiro. nº 21, p.52-77, 2005a.
- _____. **O governo Lula e a reforma do neoliberalismo**. Revista da Adusp, São Paulo. V. 34, p. 06-11, 2005b. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a01.pdf>. Acesso em 01/03/2009.
- _____. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRASIL. COMISSÃO NACIONAL. **Por uma nova política para a educação superior brasileira**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/>. Acesso em 15/04/2009.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 04/06/2007.
- BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação>. Acesso em: 28/08/2008.

_____. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>. Acesso em 15/04/2009.

_____. Decreto-Lei nº 8.457, de dezembro de 1945 que altera a redação do artigo 5º do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30328>. Acesso em: 28/08/2008.

_____. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966 que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm>. Acesso em 17/07/2008.

_____. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967a que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei Nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117229>. Acesso em 17/07/2008.

_____. Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967b que reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em Acesso em 17/07/2008.

_____. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967c que institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193200>. Acesso em: 17/07/2008.

_____. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providencias. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislação.action>. Acesso em 23/12/2008.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=218654>. Acesso em 18/04/2009.

_____. Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997a. Regulamenta, para o Sistema Federal de

Ensino, as disposições contidas nos artigos 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 10/11/2008.

_____. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997b. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 10/11/2008.

_____. Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 03/11/2008.

_____. Decreto nº 3927, de 19 de setembro de 2001b. Dispõe sobre o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, celebrado entre o Brasil e Portugal. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em 04/01/2009.

_____. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui **Grupo de Trabalho Interministerial** encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm. Acesso em 16/02/2007.

_____. Decreto nº 5.800 de 08 de 06 de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/_quadro.htm. Acesso em 02/04/2007.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://200.156.25.73/reuni/D6096.html>. Acesso em: 02/05/2007.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Industrial Empresa 2003**. Comunicação Social, 21 de junho de 2005. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=388.

Acesso em 12/02/2009.

BRASIL. INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964 que dispõe sobre os órgãos de representação

dos estudantes e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=186785>. Acesso em: 17/07/2008.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363>. Acesso em 25/09/2008.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 10/12/2008.

_____. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992 que institucionalizou o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm. Acesso em: 04/11/2008.

_____. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 10/12/2008.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 09/08/2007.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/Lei-Ordinaria.htm. Acesso em 10/05/2007.

_____. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm.

_____. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213htm. Acesso em 04/02/2008.

BRASIL. Projeto de Lei nº 282 de 2002. Dispõe sobre medidas de incentivos à pesquisa científica e tecnológica e à inovação, altera o § 1º do art. 2º da Lei nº 8745, de 9 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=96479. Acesso em 06/01/2009.

BRASIL. MARE. **Plano diretor da Reforma do aparelho de Estado**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/PLANDI4.htm. Acesso em 20/12/2008.

BRASIL. MEC. **Anteprojeto de lei**, versão preliminar de 06 de dezembro de 2004a. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2004.12.6.16.20.53.pdf>.

Acesso em 19/02/2009.

_____. **Cadernos MEC: Reforma da Educação Superior** de junho de 2004b. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em 19/02/2009.

_____. **Lula recebe entidades acadêmicas que apóiam reforma universitária**. 24/02/2005. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em 19/02/2009.

_____. **Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras**. Institui o Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – Universidade Nova, s/d.

_____. **Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior**, 02 de agosto de 2004c. disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em 22/02/2009.

_____. **Renúncia Fiscal**, 2008. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em 12/02/2008.

_____. **Resumo do Pronunciamento do Ministro da Educação, Tarso Genro, acerca de**

- Enunciados Gerais sobre os Princípios e as Diretrizes da Reforma da Educação Superior**, em 07 de junho de 2004d. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Discursos. Acesso em 03/08/2007.
- _____. **REUNI (Diretrizes Gerais)**, julho de 2007a.
- _____. **REUNI (Diretrizes Gerais)**, agosto de 2007b. Disponível em: <http://www.reuni.mec.gov.br/>. Acesso em 22/02/2009.
- _____. **Tarso Genro recebe proposta da Andifes sobre reforma universitária**. 08/06/2004d. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Noticias_Detalhe.asp?Codigo=6060. Acesso em 13/01/2009.
- BRASIL, MEC, SENADO FEDERAL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Seminário “*Universidade: por que e como reformar?*”, agosto de 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000034.pdf>. Acesso em 10/03/2009.
- BRASIL. MCT. **Plano de Ação 2007-2010**. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/>. Acesso em 08/02/2009.
- BRASIL. Parecer CES/CNE nº 776 de 03/12/1997c. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0776.pdf>. Acesso em: 23/12/2008.
- _____. Parecer CES/CNE nº 968 de 17/12/1998 que dispõe sobre os cursos sequenciais. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em 10/09/2008.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRIGHTON, Labour Process Group. **O processo de trabalho capitalista**. In: DA SILVA, T. T. (Org). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 15-43.
- CABRITO, Belmiro Gil. **Globalização e Mudanças recentes no Ensino Superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades**, 2008.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Marco legal do ensino superior particular. **ABMES Cadernos** n.10. Brasília: ABMES, 2004.
- CGT, CNTEEC, FETEESC, FEETESP, FETEENPAR. **Nota de apoio das entidades de trabalhadores em educação à reforma universitária**, de 13 de novembro de 2004. http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em

15/04/2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CNE. **Reunião de Análise do Anteprojeto de lei da Educação Superior, de 27 de janeiro de 2005**. Disponível em:

http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em 18/04/2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior**. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004.

_____. **Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior: análise da segunda versão do anteprojeto**. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2005.

CONTEE. **Carta de apoio ao anteprojeto de reforma da educação superior**. Brasília, 14 de Fevereiro de 2005. Disponível em:

http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em: 18/04/2004.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: O modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: EdUFRJ/Revan, 1994.

CRUB. **CRUB: Ano 40 Uma Síntese Histórica**. Brasília: CRUB, 2006. Disponível em: <http://www.x3desenvolvimento.com.br/crub/index.php>. Acesso em 20/12/2008.

_____. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Volume 17, nº 34, janeiro/junho de 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior: Estado e Mercado**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 15/05/2007.

_____. **Nova Reforma da Educação Superior: a lógica reconstruída**. In: TRINDADE, Hélgio & BLANQUER, Jean-Michel (Orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação e Sociedade vol 24, nº 82. Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 11/09/2007.

_____. **Qual Universidade?**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989a.

_____. **Roda-Viva**. In: CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. **O Golpe na**

- Educação. 9ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- _____. **Universidade Temporã**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- _____. **Universidade Crítica**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989b.
- CUT. **Resolução aprovada na 11ª Plenária de CUT-RS entre 15 e 16 de abril de 2005**. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em 15/04/2009.
- DINIZ, Eli. **Empresário, Estado e Nacionalismo: Ideologia e Atuação Política nos Anos Trinta**. In: DINIZ, Eli e BOSCHI Renato Raul. **Empresariado Nacional e Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- _____. & BOSCHI Renato Raul. **Empresariado Nacional e Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978a.
- _____. & BOSCHI Renato Raul. **Magnitude das Empresas e Diferenciação da Estrutura Industrial: Caracterização da Indústria Paulista na Década de 30**. In: DINIZ, Eli e BOSCHI Renato Raul. **Empresariado Nacional e Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978b.
- DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. 5ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo-SP: Thomson, 1993.
- ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- FAUSTO, Boris. **A Crise dos Anos Vinte e a Revolução de 1930**. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil republicano**. 2º volume, 4ª edição, 1991.
- _____. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- _____. **História do Brasil**. 3ª edição. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo: **Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995**.
- FÓRUM NACIONAL DA LIVRE INICIATIVA NA EDUCAÇÃO. **Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei de reforma da educação superior**. Brasília, março de 2005a. Disponível em: <<http://www.forumdeeducacao.org.br>> Acesso em 10/04/2006.

- _____. **Por um Plano Estratégico para a Educação Brasileira**. Brasília, 02 de fevereiro de 2005b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3ª ed.. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional**. In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 12ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- HOBBSAWM, Eric (1995). **A era dos extremos. O breve século xx (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras.
- INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS (IPES). **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1997.
- KOSIK, Karel (1976). **Dialética do Concreto**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 1998.
- _____. **O setor privado critica o Anteprojeto, logo o Anteprojeto é bom. Um mau silogismo para defender a contra-reforma**, s/da. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/artigo_roberto_leher_anteprojeto.pdf.
- _____. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**, s/db. Disponível em:

- http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_Educ_como_seguranca.htm. Acesso em: 06/06/2008.
- _____ & SADER, Emir. **Público, Estatal e Privado na Reforma Universitário**, 2006. Disponível em: http://www.firgoa.usc.es/drupal/filestore2/download/30051/publico_estatal_privado_reforma_universitaria.pdf. Acesso em 12/06/2008.
- LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.
- _____. **Reforma Universitária do Governo Lula: O Relançamento do Conceito de Público Não-Estatal**. 2004. In: NEVES, Maria Wanderley (Org.) **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.
- _____. **Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração**. 2002. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2ª edição. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARTINS, André Silva & NEVES, Maria Wanderley. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.
- MARX, Karl. **Capítulo Inédito D'O Capital: resultados do processo de produção imediato**. Publicações Escorpião, 1975.
- _____ & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado e Sociedade: a consolidação da república oligárquica**. In: MENDONÇA, Regina Sônia (Org.). **História Geral do Brasil**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.
- _____ & FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil Recente: 1964-1980**. São Paulo:

Editora Ática, 1988.

NEVES, Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI”. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

_____. **Legislação e Planejamento no processo de privatização da educação superior**. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002b.

_____. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **Rumos Históricos da Organização Privatista**. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002c.

_____ & FERNANDES, Romildo Raposo. **Política Neoliberal e Educação Superior**. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____ & SILVA, André Martins. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Wanderley (Org.) **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

_____ & PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, Édson de Oliveira. **Estrutura e Ordenação da Educação Superior: Taxionomia, Expansão e Política Pública**. In: UNESCO, Seminário “*Universidade: por que e como reformar?*”

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia da dependência imperfeita**. 5^a edição. RJ: Edições Graal, 1989.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **A Política Governamental de Ciência e Tecnologia: da C&T à CT&I**. In: NEVES, L. M. W. (Org). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002

- _____. **Ciência e Tecnologia no Governo Lula: a inovação do mesmo.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Reforma Universitária do Governo Lula reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).** Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 2009.
- POCHMANN, Márcio. **O Emprego na Globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- PROCESSO DE BOLONHA (BOLOGNA PROCESS). A Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999 (**The Bologna Declaration of 19 June 1999**). Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.
- RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. **Os Empresários e a Educação Superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico.** 3ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- _____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. Anped, nº 34, p.152-165, 2007.
- SBF. São Paulo, 08 de julho de 2004. Carta de Manifestação. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em 17/04/2009.
- SBPC. **Propostas da SBPC à reforma do ensino superior,** 31 de março de 2005. Disponível em: http://www.Ipp-uerj.net/outrobrasil/Dossies_Destaque.asp?Id_Sub_Dossie=46. Acesso em 17/04/2009.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

- SIQUEIRA, Ângela. **Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula**. In: NEVES, Maria Wanderley (Org.) Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.
- SILVA, Costa e. Reforma Universitária: **relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto nº 62.937/68**. Setembro de 1968. (não consta editora).
- SILVA Jr., João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.
- _____. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TRÓPIA, Patrícia Vieira. **O Ensino Superior em Disputa: Apoio e Alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula**, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 12/04/2009.
- UNESCO. **Documento para política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**, 1995. In: CRUB. Revista Educação Brasileira, Volume 17, nº 34, janeiro/junho de 1995.
- _____. **Tendências da Educação Superior para o Século XXI: Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. Brasília: CRUB, 1999.
- UNIÃO EUROPÉIA. **O papel das universidades na Europa do Conhecimento**. Comunicação da Comissão de 05 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11067.htm> . Acesso em 18/08/2008.
- _____. **Processo de Bolonha: fazer convergir os sistemas de ensino superior**, s/d. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11088.htm>. Acesso em 18/08/2008.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **A universidade dos estudantes brasileiros**, junho de 2008a. Disponível em: http://www.une.org.br/home3/movimento_estudantil/movimento_estudantil_2007/imgs/reuni_final_doc.doc. Acesso em 22/08/2009.

- _____. **Em defesa da expansão e da valorização da universidade pública!**, junho de 2008b. Disponível em: http://www.une.org.br/home3/movimento.../reuni_final_doc.doc. Acesso em 22/08/2009.
- _____. **Resolução da reunião da diretoria da UNE sobre o REUNI**, 2007. Disponível em: http://www.une.org.br/home3/downloads/resolucaoune_reuni_pdf.pdf. Acesso em 20/08/2009.
- _____. **Uma reforma necessária**, 2005. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Acesso em: 12/07/2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Bacharelados Interdisciplinares: Projeto Pedagógico**. Salvador, Bahia, julho de 2008.
- _____. **Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador, Bahia, 2009a. Disponível em: <http://www.vestibular.ufba.br/reuni/BI.pdf>. Acesso em 16/08/2009.
- _____. **Manifesto da Universidade Nova: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil**, 02 de dezembro de 2006a.
- _____. **Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia** (versão 3.1 do documento preliminar). Salvador, Bahia, 2007a. Disponível em: http://www.portal.ufba.br/destaques/anteprojeto_Universidade_Nova. Acesso em 15/02/2009.
- _____. **Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia** (versão 3.2 do documento preliminar). Salvador, Bahia, 2007b.
- _____. **Proposta de Reestruturação da Arquitetura Acadêmica – Termo de Referência Preliminar** (versão 1.0 de 29/09/2006b). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/>. Acesso em 12/01/2009.
- _____. **Resolução nº 01 de 26 de junho de 2009b**. Estabelece normas referentes aos processos seletivos para o ano letivo de 2010. Disponível em: <http://www.ufba.org.br/>. Acesso em 16/08/2009.
- _____. **UFBA Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia** (documento preliminar, versão

inicial para consulta pública). Salvador, Bahia, s/da.

_____. **Universidade Nova em Debate: Uma nova arquitetura curricular para um novo tempo.** UFBA revista, nº 4, Salvador, Bahia, 2007c.

_____. **Universidade Nova: Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia** (minuta de anteprojeto). Salvador, Bahia, s/db.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Governo Federal repassa recursos do REUNI para a UFJF**, 06 de fevereiro de 2009.

_____. **Plano de Expansão e Reestruturação: Proposta para a Apreciação do Conselho Superior, 19 de outubro de 2007.** Disponível em: www.ufjf.br/arquivo/planoufjf.pdf.

Acesso em 10/03/2009.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média.** São Paulo: UNESP, 1990.

_____ & CHARLE, Christophe. **História das universidades.** São Paulo: UNESP, 1996.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil: 1920-1964.** São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXOS

Anexo 1

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1o O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2o O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1o.

Art. 2o O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3o O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1o O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1o, § 1o.

§ 2o O acréscimo referido no § 1o tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3o O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4o O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1o.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5o O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4o;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3o, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6o A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7o As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8o Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186o da Independência e 119o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

Anexo 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Decreto Presidencial

Institui o Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Universidade Nova

Art 1º: Fica Instituído o Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, com o objetivo de:

- (a) Promover as condições necessárias a uma revisão profunda da estrutura acadêmica das Universidades Federais Brasileiras, tanto na organização de seus cursos superiores, nos vários níveis de formação, quanto nas metodologias do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para os cursos de graduação;
- (b) Fomentar concepções acadêmicas pautadas em modelos de estudos de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação;
- (c) Apoiar novas arquiteturas acadêmicas para a educação superior, convergindo para a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos capazes de ampliar a mobilidade estudantil, entre instituições, cursos e programas de ensino, e assegurar maior liberdade de escolha ao estudante universitário para construir os itinerários de formação mais ajustados aos seus interesses e aptidões;
- (d) Fomentar a reestruturação da educação superior na Universidade Federal Brasileira com a introdução dos ciclos ou níveis de formação, tal como já ocorre em contextos universitários de maior desenvolvimento econômico e social, com o objetivo de oferecer aos estudantes sólida formação científica e humanista, e o cultivo de valores éticos e cívicos por meio de experiências inter e transdisciplinares.

- (e) Apoiar a concepção, adaptação e implantação de estruturas físicas, tecnológicas, organizacionais e de gestão apropriadas às exigências operacionais, funcionais e pedagógicas da Universidade Nova, em decorrência das arquiteturas curriculares estabelecidas nessa proposta.
- (f) Produzir, por meio das novas arquiteturas curriculares, uma substancial redução das taxas de evasão e aumento de vagas, com maior articulação entre graduação e pós-graduação, introduzindo maior atualidade e efetividade ao processo de formação acadêmica e profissional no âmbito da IFES.
- (g) Assegurar que, no desenho da Universidade Nova, a excelência acadêmica e a pertinência científica estejam associadas à responsabilidade social da instituição universitária, atenta às carências da sociedade brasileira, à superação das desigualdades regionais e aos desafios do desenvolvimento local, regional e nacional.

Parágrafo Único: Compete ao Ministério da Educação a coordenação das ações previstas neste decreto, com a cooperação dos demais órgãos da administração pública federal.

Art 2º: O Ministério da Educação publicará edital, detalhando os procedimentos, critérios e condições de participação das Universidades Federais, que deverá incluir, entre outras, diretrizes específicas para as seguintes dimensões do Plano de Expansão e Reestruturação:

(a) Reestruturação acadêmica, preferencialmente com a introdução de regime de ciclos de ensino, que assegure uma formação geral e interdisciplinar, ampla mobilidade estudantil entre cursos e instituições de ensino.

(b) Reformas curriculares e de gestão acadêmica (de cursos, disciplinas e outros componentes curriculares), que assegure um ensino de qualidade aliado ao aumento do número de estudantes, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas.

(c) Definição de distribuição interna de novas autorizações de provimento de vagas docentes.

(d) Reestruturação organizacional e de gestão, que assegure, nas condições de cada IFES, a organização do ensino, da pesquisa e da extensão ajustada ao atendimento do estudante e a adequada alocação de recursos humanos, espaços e equipamentos.

(e) Reorganização espacial dos *campi* universitários e de utilização de novas tecnologias educacionais, que assegure, aliado às reformas acadêmicas curriculares, significativa expansão de vagas, integração entre os ciclos de ensino, a graduação e a pós-graduação, e a ampliação dos programas noturnos.

(f) Utilização dos recursos e ferramentas da modalidade de educação à distância, inclusive nos cursos presenciais.

(g) Expansão e integração acadêmica dos cursos de formação de professores, especialmente em áreas de conhecimento em que há expressiva carência de profissionais, bem como dos cursos associados à política industrial e de inovação tecnológica.

(h) Implantação de modalidades de processos seletivo que não se apoiem na especialização profissional precoce e, preferencialmente, utilizem o Exame Nacional do Ensino Médio.

(i) Implantação de Programa de ações afirmativas, que promovam oportunidades de acesso à educação superior a grupos sociais historicamente excluídos.

Art 3º: A adesão da Universidade Federal ao Plano de Reestruturação e Expansão será feita por meio de manifestação de seu representante legal. Apoiada em deliberação de seus órgãos superiores de gestão, assegurada a plena autonomia da instituição, em conformidade com as diretrizes deste decreto e do Ministério da Educação.

Art. 4º: O projeto aprovado pelo Ministério da Educação, na forma do edital, dará origem a um Termo de Cooperação, que fixará os investimentos projetados pelo governo federal e os resultados educacionais que constituem o compromisso da universidade para sua adesão ao Plano Universidade Nova.

Parágrafo Único: O Ministério da Educação disporá sobre os dispositivos do Termo de Cooperação, assegurando o monitoramento e supervisão das ações e a publicidade e avaliação anual das metas e investimentos realizados.

a) Art. 5º: O Termo de Cooperação firmado entre a Universidade e o Ministério da Educação especificará as metas a serem alcançadas, especialmente a ampliação projetada no número de estudantes, a expansão da oferta de vagas noturnas e a redução estimada nas taxas de evasão

Art. 6º: No âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, o Ministério da Educação colocará à disposição recursos para:

- (d) Construção de bibliotecas, salas de aula, laboratórios, áreas de convivência e outras edificações e instalações necessárias à plena realização dos objetivos do Plano;
- (e) Compra de livros, softwares, mobiliário, equipamentos e outros bens necessários ao pleno funcionamento dos novos regimes pedagógicos;
- (f) Despesas de custeio associadas à expansão das atividades decorrentes do Plano, durante a sua vigência, após a qual integrarão o orçamento de manutenção da IFES.
- (g) Estudos, consultorias e seminários com o objetivo de subsidiar a elaboração dos projetos de reestruturação e expansão.

Parágrafo Único: A Universidade poderá submeter à apreciação do Ministério da Educação, com a finalidade de assegurar a realização das metas do Plano, e em caráter complementar, a contratação de docentes e servidores técnico-administrativos.

Art. 7º: O Sistema Universidade Aberta do Brasil, estabelecido pelo Decreto xx., atenderá, em caráter complementar, à expansão prevista neste Decreto, através da modalidade educação a distância, devendo explorar, dentro de suas especificidades, e sempre que possível, os pressupostos e diretrizes estabelecidos neste Decreto.

Art 8º: O Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras terá a duração de dez anos, com as metas e investimentos previstos para o período 2007-2012 especificadas no anexo a este Decreto.

Art. 9º: Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo: Metas do Plano

As metas e investimentos projetados referem-se a um cenário de adesão de todas as Universidades Federais Brasileiras.

1. Metas do Plano

Indicadores de Desempenho

Indicadores	Dados de Referência	
	(2004)	Metas
Taxa de conclusão média dos cursos de graduação	60%	90%
Relação professor/aluno de graduação	9,8	18,0

Número de Alunos

Alunos de Graduação	Ingressantes	Matriculados	Concluintes
Dados de Referência (SESu 2004)	121145	498584	73173
Metas	229091	1260000	206182
Variação	89%	153%	182%

2. Investimentos e Custeio Projetados

	R\$ Total
Investimento	
Edificações	1,522,832,000.00
Equipamentos e Mobiliário	456,849,600.00
	1,979,681,600.00
Custeio (2012)	
Professores	859,936,125.00
Servidores	153,295,000.00
Manutenção	761,416,125.00
	1,774,647,125.00

Anexo 3

MANIFESTO DA UNIVERSIDADE NOVA

Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil

Os Reitores de Universidades Federais do Brasil subscritos, em um quadro de profundas transformações no sistema universitário mundial e em face dos imensos desafios postos a todos os povos e nações no novo milênio, convictos de que só haverá futuro nesse contexto com significativos e decisivos investimentos em educação, cultura, ciência e tecnologia, e cientes do papel insubstituível das instituições universitárias no cumprimento dessa tarefa,

CONSIDERAM:

1. que às Universidades – instituições formadoras de profissionais e cidadãos e promotoras, produtoras e disseminadoras de arte, cultura, ciência e tecnologia, comprometidas com a criação e a inovação do saber humano – impõe-se a responsabilidade histórica de incorporar à sua missão um efetivo compromisso com a equidade, a paz e a justiça social através da educação e do desenvolvimento humano.

2. que os desafios hodiernos da Universidade são: o progresso material e espiritual do ser humano; a superação das desigualdades entre os povos; o fim da miséria e da pobreza; a reinterpretação do mundo (passado e presente) e a preservação do patrimônio cultural da humanidade; a conquista do universo; a decifração do código da vida; o aproveitamento racional da biodiversidade; a preservação do meio ambiente; a busca de fontes alternativas de energia e de alimentos; a promoção da saúde e a cura das doenças; o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transporte; a inovação tecnológica; a qualidade da educação em todos os seus níveis; a formação de profissionais competentes e empreendedores nas várias áreas de conhecimento.

3. que o modelo de Universidade atualmente vigente no Brasil atingiu alto grau de obsolescência pedagógica, institucional, política e social, ao manter como referência filosófica paradigmas superados por uma realidade histórica cada vez mais complexa e dinâmica. O modelo atual baseia-se em estruturas e formas de governança (acadêmica e administrativa) importadas de outros contextos sócio-econômico-culturais e teve seus defeitos agravados por reformas universitárias impostas nas décadas de 1960-1970, e por um período de abertura de mercado e desregulamentação da educação universitária, nos anos 1990.

4. que, ademais de estruturalmente deficiente, conceitualmente anacrônico e pedagogicamente obsoleto, este modelo de Universidade revela baixa eficiência e resolutividade, o que contraindica sua expansão e consolidação neste importante momento da história brasileira pois, desse modo, dificilmente serão cumpridas as metas do Plano Nacional de Educação para a educação universitária.

5. que o PL 7200/06, em pauta no Congresso Nacional, apesar de avançar nos âmbitos regulatório, organizacional e operacional do sistema de educação superior, não contempla elementos essenciais para efetivamente transformar a universidade brasileira. Duas lacunas ressaltam nessa proposta: por um lado, na dimensão institucional pública, não garante a necessária autonomia universitária nos campos da gestão administrativa e financeira; por outro lado, termina por reforçar o modelo de formação atualmente vigente, em especial na graduação, com sua arquitetura curricular superada e anacrônica.

6. que o exercício da autonomia universitária é imprescindível para a redefinição das estratégias de formação dos discentes, pautadas em novas políticas pedagógicas que articulem, de forma inovadora, o ensino-aprendizagem à iniciação científica e ao engajamento social em programas de extensão. Isto implica mobilizar o estudante do século XXI a aprender a aprender, a ser menos mimético e mais criativo, a ser cidadão responsável e sujeito empreendedor, formado para o desconhecido, sobretudo num contexto em que os desempenhos societários contemporâneos, nos seus vários tabuleiros e arenas de desdobramento, configuram-se em ambientes tecidos e dinamizados por uma complexidade combinada e movente, marcada pela competitividade e pelo

risco, e que, por isso, impõem o desenvolvimento de capacidades cognitivas e adaptativas cada vez mais interativas e criativas.

Os Reitores subscritos **RECONHECEM**:

1. que, nos diversos países latino-americanos (e no Brasil em especial), encontram-se arquiteturas curriculares diversificadas e incongruentes, caracterizadas por profuso sistema de títulos, produzidos por meio de programas de formação com reduzido grau de articulação.

2. que, no Brasil, ocorre excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, pois muito cedo, jovens são forçados a tomar a decisão de escolher sua carreira profissional de nível universitário sem vivência pessoal e sem informações precisas e confiáveis sobre processos de formação e natureza das práticas das respectivas profissões.

3. que o ingresso na educação superior se faz diretamente aos cursos profissionais através de um sistema de seleção pontual, pedagogicamente questionável e socialmente excludente, o Exame Vestibular, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações) excluindo valores e potenciais definidores da cultura universitária.

4. que a arquitetura acadêmica da educação universitária brasileira incorpora currículos de graduação estreitos e rígidos, com forte viés disciplinar, agravado pelo enorme fosso entre graduação e pós-graduação herdado da reforma universitária de 1968.

5. que, na mistura de modelos que constituiu a universidade brasileira, a cultura artística, científica e humanística ficou de fora. Sucessivas reformas educacionais fizeram com que a escola pública secundária abandonasse os estudos clássicos do velho regime, e nunca se conseguiu realizar uma reforma universitária capaz de trazer para dentro da universidade a formação intelectual tão necessária para a compreensão do mundo, da sociedade e da história.

6. que, caso se mantenha a atual estrutura curricular de formação profissional

e acadêmica, a nação brasileira corre sério risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica, intelectual e econômica de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. Ao se completar o Processo de Bolonha em 2010, unificando o sistema de educação superior do bloco econômico e político da União Européia, haverá uma incompatibilidade quase completa do modelo brasileiro de formação universitária em relação àqueles vigentes em outras realidades, especialmente de países desenvolvidos.

Os Reitores subscritos, reiterando os termos de documentos da ANDIFES referentes à reforma da educação superior, apresentados à sociedade brasileira em diversos momentos, **RATIFICAM:**

1. Os seguintes fundamentos:

a. A educação superior é um bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social e de afirmação de valores e identidades culturais.

b. A educação superior, assentada na produção e na disseminação do conhecimento, é formação, simultaneamente, profissional e cidadã.

c. A educação superior é condição da inclusão social duradoura.

d. A educação superior deve abrigar a pluralidade e a diversidade e ser pautada por valores democráticos.

e. A educação superior implica patamares cada vez mais avançados de qualidade e pertinência.

f. A educação universitária articula ensino, pesquisa e extensão.

g. A educação universitária é inovação, é desenvolvimento científico e tecnológico.

h. A educação universitária é condição de soberania na cooperação internacional.

2. As seguintes estratégias, pertinentes a temas acadêmicos do processo de Reforma da Educação Superior:

a. Buscar a expansão qualificada do sistema público federal de educação superior, presente em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal, visando contribuir efetivamente para o atendimento das necessidades de formação superior e profissional da sociedade brasileira.

b. Promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação, Pós-Graduação e Educação Continuada, de modo a garantir aos estudantes a condição de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática.

c. Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista, estímulo à criatividade e alta capacidade crítica.

d. Formular e estimular programas de intercâmbio de âmbito regional, nacional e internacional, envolvendo a cooperação acadêmica e a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e servidores técnico-administrativos, visando ao aprofundamento das relações do Brasil com outras nações.

Com base no exposto, tendo em vista uma reforma universitária brasileira verdadeira, profunda, consistente e sustentável, atenta aos padrões culturais e às tradições do país e com inserção em linhagens mais contemporâneas e inclusivas, os Reitores subscritos **PROPÕEM**:

1. que, contemplando as demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, adote-se na Universidade brasileira uma concepção acadêmica pautada em modelos de estudos de graduação de maior abrangência, não comprometidos com profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação.

2. que se amplie o debate e se fomentem iniciativas visando a conceber novas arquiteturas acadêmicas para a Universidade brasileira, convergindo para um modelo unificado capaz de integrar os diversos regimes curriculares e sistemas de títulos que seja, de preferência, compatível com ou, pelo menos, equivalente aos modelos vigentes nos espaços universitários internacionais, sem no entanto significar submissão a nenhum deles. Isso significa promover uma revisão profunda da estrutura acadêmica da universidade brasileira, hoje arcaica e obsoleta, tanto na organização de seus cursos superiores, nos vários níveis de formação, quanto nas metodologias do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para os cursos de graduação, construindo uma verdadeira Universidade Nova.

3. que se avalie o potencial de, tal como já ocorre em contextos universitários de maior desenvolvimento econômico e social, estruturar a educação superior na Universidade Nova a partir de ciclos, níveis ou módulos de graduação, proporcionando aos estudantes sólida formação humanista, cultivando valores éticos e cívicos por meio de experiências inter e transdisciplinares. Com isso, espera-se redução nas taxas de evasão, pois as escolhas de carreira profissional serão feitas com maior maturidade e melhor conhecimento do conteúdo das respectivas formações.

4. que, de forma similar e em decorrência das arquiteturas curriculares estabelecidas nessa proposta, contemple-se a concepção e implantação de estruturas físicas, organizacionais e de gestão apropriadas à funcionalidade da Universidade Nova.

5. que a Universidade Nova implique substancial aumento de vagas, com melhor articulação entre graduação e pós-graduação, introduzindo maior efetividade à formação universitária, determinante para sua expansão no sistema federal de educação superior. Posto que se trata de recursos públicos, justifica-se plenamente a busca obstinada de economicidade na gestão institucional.

6. que, no desenho da Universidade Nova, a excelência acadêmica e a pertinência científica estejam associadas à responsabilidade social da instituição universitária, atenta às carências da

sociedade brasileira, à superação das desigualdades regionais e aos desafios do desenvolvimento local, regional e nacional.

Na perspectiva de um processo de reforma universitária em nosso país e, mesmo, como pré-requisito ao sucesso de sua condução, reconhecendo os valores e convicções universais que consagram a instituição universitária na maioria das sociedades modernas e, particularmente, no âmbito nacional, os Reitores subscritos **DECLARAM** seu mais alto interesse em priorizar a vertente acadêmica de reestruturação da Educação Superior no Brasil. Somente no contexto da verdadeira autonomia universitária, postulando e realizando uma reforma eminentemente acadêmica, será possível conceber diretrizes, critérios e modelos flexíveis, sólidos e sustentáveis para uma Universidade renovada como instituição de invenção e produção crítica do conhecimento humano.

Diante de tão imenso desafio, do qual depende em boa medida o futuro do Brasil, os Reitores subscritos se **COMPROMETEM** pessoalmente com a tarefa de construção desse processo de reestruturação, e a empenhar-se no envolvimento democrático de toda a comunidade universitária, os poderes de Estado e a sociedade brasileira no debate correspondente, de forma a consagrar um novo paradigma de universidade: contemporâneo com os destinos do mundo; afinado com o espírito de época; comprometido com as necessidades do desenvolvimento nacional e socialmente inclusivo.

Não há outro caminho para o milênio que se inicia: ou se investe em educação e conhecimento, ou não haverá alforria para o estado de servidão secular que persiste em nosso país. Este é um dos principais desafios políticos da nossa era, o desafio intransferível da construção de uma Universidade Nova no Brasil.

Salvador-Bahia, 2 de dezembro de 2006.

Anexo 4

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 03/2008

Regulamenta Organização e Funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA

Art. 1º O Bacharelado Interdisciplinar – BI compreende modalidade de curso de graduação que agrega formação geral nas culturas humanísticas, científica e artística ao aprofundamento em campos específicos do saber.

Art. 2º O BI terá carga horária mínima de 2.400 horas e será oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento:

- I – Artes;
- II – Humanidades;
- III – Ciência e Tecnologia;
- IV – Saúde.

§1º A proposta inicial dos projetos pedagógicos das grandes áreas do conhecimento do BI será encaminhada à Câmara de Ensino de Graduação pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ou por uma ou mais das Unidades Universitárias que compõem as respectivas áreas.

§ 2º Para cada grande área do BI, haverá um colegiado de cursos responsável por sua coordenação acadêmica

Art. 3º A estrutura do Bacharelado Interdisciplinar compõe-se de duas etapas e um eixo:

I – **Formação Geral** – destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural, etapa que integraliza uma carga horária mínima de 500 horas (20 % do total) e compõe-se de três eixos, formados por blocos de componentes curriculares:

- a) Eixo Linguagens;
- b) Eixo Interdisciplinar;
- c) Eixo Integrador.

II – **Formação Específica** – destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber, etapa que integraliza um mínimo de 1.200 horas (50 % do total) e compõe-se de três eixos:

- a) Eixo Orientação Profissional;
- b) Eixo Específico;
- c) Eixo Integrador.

§ 1º A diferença entre a carga horária total do curso e a soma das cargas horárias mínimas das etapas de Formação Geral e Formação Específica será preenchida mediante livre escolha, pelo aluno, de componentes curriculares integrantes de qualquer das duas etapas.

§ 2º Os componentes curriculares de Língua Estrangeira, Linguagens Artísticas e Linguagens Matemáticas poderão ser obrigatórias para uma dada área de concentração, a critério do projeto pedagógico, mediante justificativa.

§ 3º O Eixo Interdisciplinar compõe-se de dois módulos obrigatórios:

- a) Estudos Sobre a Contemporaneidade;
- b) Formação nas três Culturas.

§ 4º O módulo Formação nas três Culturas compõe-se, preferencialmente, por interdisciplinas, definidas como estudos sobre temas/problemas irreduzíveis a recortes disciplinares, oriundos de campos temáticos que envolvem e articulam mais de um campo disciplinar.

Art. 4º Os cursos de graduação da modalidade BI poderão ter terminalidades diferenciadas previstas no projeto pedagógico, designadas como Área de Concentração, definida como conjunto de componentes curriculares de um dado campo de saber ou de prática, ministradas pelas Unidades Universitárias, implicando aprofundamento teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

§ 1º O aluno do BI poderá optar por uma Área de Concentração em um elenco mínimo estabelecido nos respectivos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Na ocorrência de demanda superior à oferta de vagas nos componentes curriculares das Áreas de Concentração, será adotado como critério de seleção o coeficiente de rendimento nos componentes curriculares da etapa de Formação Geral.

Art. 5º O processo seletivo para o ingresso no BI será definido em norma específica.

Art. 6º Os alunos do BI estarão vinculados a uma nova Unidade Universitária, de caráter interdisciplinar, especialmente criada para este fim.

Art. 7º A transferência de alunos entre as Grandes áreas do BI obedecerá aos mesmos critérios utilizados no processo de alocação de vagas residuais para os demais cursos de graduação.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Reitoria, 23 de junho de 2008.

Naomar Monteiro de Almeida Filho, Reitor

Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

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](#)