

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM
UBERLÂNDIA/MG E AS EXPERIÊNCIAS DE SEUS
TRABALHADORES (1996-2006)**

ROGER ALVES VIEIRA

Uberlândia/MG
2012

ROGER ALVES VIEIRA

**A FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM
UBERLÂNDIA/MG E AS EXPERIÊNCIAS DE SEUS
TRABALHADORES (1996-2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História Social.

Área de concentração: História Social

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V658f
2012

Vieira, Roger Alves, 1983-

A formação do ensino superior privado em Uberlândia/MG e as experiências de seus trabalhadores (1996-2006). / Roger Alves Vieira. - Uberlândia, 2012.

116 f.

Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História.

Inclui bibliografia.

1. História - Teses. 2. História social - Teses. 3. Ensino superior - Uberlândia (MG) - História - Teses. 4. Professores universitários - Teses. 5. Uberlândia (MG) - História - Teses. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

Aos meus amado pais, Renato (in memoriam) e Glaucyone.

À minha irmã única e querida, Renata.

AGRADECIMENTOS

Mais difícil do que concluir uma dissertação é relacionar todas as pessoas que me ajudaram durante o longo, duro e cansativo trabalho de leitura, pesquisa e escrita da mesma. Muitas dessas pessoas me acompanharam de forma um pouco mais próxima e por isso serão mencionadas nas próximas linhas, mesmo eu sabendo que pecarei por não listar outras.

A Deus, que acompanha toda a História, tem muito mais entendimento do que poderemos supor e permite que vivamos por um breve momento nesse mundo incrivelmente complexo, para aprendermos infinitamente nada sobre o que é possível conhecermos.

Ao Professor Wenceslau Gonçalves Neto, que orientou minha pesquisa e a escrita deste trabalho, pontuando questões relevantes para a conclusão do mesmo.

À Professora Dilma Andrade de Paula, com quem eu tive a satisfação de aprender muito no decorrer da graduação, no decorrer do mestrado. Obrigado pelo auxílio sempre presente durante os Seminários de Pesquisa e pela leitura atenta de meus escritos na banca de qualificação.

À Professora Regina Ilka Vieira Vasconcelos, pela consideração em participar da banca de qualificação do meu trabalho, contribuindo com sugestões de leitura, referenciais teóricos e organização da pesquisa.

À Professora Célia Rocha Calvo, pela constante instigação do exercício de leitura, de reflexão e de questionamento das fontes e dos conceitos históricos.

Aos professores da Linha de Pesquisa em Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, que se empenham em preparar aulas de qualidade e com inovação para que os alunos possam aprender a desbravar, independentemente, os caminhos da leitura crítica e da pesquisa.

Ao corpo técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, pela agilidade e cordialidade ao resolverem nossas demandas e nos orientarem com relação à burocracia existente numa instituição tão ampla como a nossa universidade.

À querida amiga e companheira de mestrado, Ana Flávia Ribeiro Santana, que me acompanha há 10 anos na ampla seara da história e do ensino superior, dividindo questionamentos e aflições.

Ao amigo que conquistei durante o curso, Roberto Camargos, exemplo de inteligência, coerência e dedicação. Obrigado pela ajuda intelectual que você me oferece, desde o primeiro momento em que nos conhecemos, nos corredores da prova de seleção para o curso. Obrigado também pela leitura do meu texto e pelas considerações oportunas.

Agradeço também aos amigos ganhei durante o curso e com os quais compartilhei vários problemas, dúvidas e alegria: Érika Quites, Fernanda Santos, Lígia Perini e Renato Jales.

Obrigado às amigas do cotidiano de trabalho de Uberlândia, que sempre me estimularam e me apoiaram a começar e a terminar o curso: Ana Paula Rocha Resende, Clotilde Maria Korndörfer, Regina Helena Cappelozza Morsolotto.

Ao amigo sempre presente de Belo Horizonte, Dr. Leônidas Oliveira, pela confiança, pelo estímulo e apoio constante.

Aos amigos e familiares que não tiveram minha companhia durante muitos finais de semana e feriados, pois a necessidade de estudo e pesquisa requeriam uma solidão momentânea, obrigado pela compreensão.

Obrigado a todos os professores que aceitaram ser entrevistados para essa pesquisa e que acreditaram na proposta do trabalho, confiando em mim ao relatarem suas experiências e percepções no ensino superior privado de Uberlândia. A vocês, o meu reconhecimento e a minha admiração.

RESUMO

Esse trabalho objetiva apresentar um estudo sobre a formação, a expansão e as alterações observadas na conjuntura do ensino superior privado na cidade de Uberlândia, visando compreender as condições de trabalho dos professores atuantes nesse espaço, buscando relatar suas experiências de trabalho e luta. Como metodologia de trabalho, realizou-se a revisão bibliográfica e a pesquisa documental para o entendimento de como foi construída a ideia de universidade ao longo dos séculos, de que forma o ensino superior estabeleceu-se no Brasil e em Uberlândia, em diferentes momentos, com diferentes perspectivas e como o governo reelaborou a ideia de ensino superior para propor o desenvolvimento econômico do país no decorrer do século XX. Ademais, interessado na experiência dos sujeitos históricos aqui analisados por meio de sua inserção profissional, foram realizadas entrevistas com professores do ensino superior privado, para compreender, além do que os documentos pesquisados mostraram o cenário de trabalho desses sujeitos entre os anos de 1996 e 2006.

Palavras-Chaves: Ensino Superior, Professores, Trabalho.

ABSTRACT

This work presents a study on the formation, growth and the changes observed at the juncture of private higher education in the city of Uberlândia, in order to understand the working conditions of teachers working in this space, trying to report their experiences of work and struggle. The methodology of work was carried out literature review and documentary research to understand how it was built the idea of the university over the centuries, how higher education was established in Brazil and in Uberlândia, at different times, with different perspectives and how the government reworked the idea of higher education to offer the country's economic development during the twentieth century. Furthermore, interested in the historical experience of the subjects analyzed here through their employment, interviews with teachers of private higher education, to understand, in addition to the documents surveyed, the working environment of these individuals between 1996 and 2006.

Key Words: Higher Education, Teachers, Work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Centros Universitários criados em 1997

Tabela 2: Titulação de professores da FIT em 28 de março de 1995

Tabela 3: Titulação de professores da FIT em 28 de maio de 1996

Tabela 4: Criação de Cursos Superiores na Cidade de Uberlândia (2000-2005)

Tabela 5: Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia até o ano de 2006

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I LUTAS PELO PODER DO CONHECIMENTO.....	22
CAPÍTULO II UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	43
CAPÍTULO III O COTIDIANO DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM UBERLÂNDIA	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

Na recente história brasileira, a educação tem sido alvo constante de disputas de interesses, reformulações de políticas e pontos de vistas discordantes sobre a sua importância e finalidade. Especificamente no nível superior – em que a maioria da população não tem acesso após a conclusão do atual ensino médio – as políticas públicas para o seu oferecimento são constantemente questionadas, na medida em que esta é vista como dispendiosa, se contraposta com o pequeno número de alunos por ela atendidos. Essa conclusão só pode ser compreendida na perspectiva de se encarar a educação em termos de investimento, atendimento e retorno.

Nesta pesquisa são realizados dois movimentos. O primeiro deles tem como objetivo compreender como a instituição universitária foi criada, como ela foi concebida no Brasil e qual foi a proposta de seu relacionamento com a sociedade. Nesse primeiro, a advertência de Bloch (2001) sobre a *obsessão das origens* sempre esteve presente: “*nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento*” (pg.60). Mais do que conhecer a origem da universidade, interessa-nos entender que relação ela manteve com os poderes políticos existentes para que se tornasse um reduto de poucas pessoas, de poucos escolhidos. Por esse motivo, o primeiro capítulo deste trabalho se reduz a uma breve análise sobre a formação do ensino superior no velho continente e a tradição universitária legada ao nosso país até meados da década de 1950.

No segundo capítulo, discute-se o atrelamento dado ao ensino superior, pelo regime militar, à necessidade de desenvolvimento do país e alcance do progresso tecnológico, período em que surge a primeira instituição universitária na cidade de Uberlândia. Ademais, as mudanças nas políticas sobre o ensino superior, o modelo de expansão proposto pelo governo, à aplicabilidade do ensino ministrado nestas instituições e a função dos professores nesse processo são as questões que entremeiam o desenvolvimento deste capítulo.

Ao considerar que o principal olhar remetido nesta pesquisa é a expansão do ensino superior realizado pelo setor privado na cidade de Uberlândia, busca-se perceber de que forma os professores vivenciaram-na e vivenciam-na, além de investigar as formas de trabalho estabelecidas por esses sujeitos que buscam garantir sua sobrevivência, partindo de uma análise das relações de trabalho apresentadas pelo

capitalismo nos anos 1990. Nesse período, diante da crise deste sistema econômico, a hegemonia burguesa se refez a partir das ideias e práticas neoliberais (Braga, 2001).

Interessa ao pesquisador, particularmente, analisar de que forma o discurso¹ da qualificação profissional – traduzida na exigência de titulação acadêmica relativa à pós-graduação *strictu sensu* – foi articulado entre os anos de 1996 e 2006 no cenário da educação superior, vinculando-o à suposta qualidade do ensino. No final do ano de 1996 e em meados de 1997, o ensino superior passou a ser regido por uma nova legislação que, dentre outros fatores, considerou a existência de diferentes instituições de nível superior, especificou a titulação acadêmica necessária para compor o quadro docente das mesmas, os tipos de vínculos profissionais e o prazo para que as regras da lei fossem atendidas. Essa modificação na legislação resultou em vários movimentos que afetaram professores, alunos e instituições. Essa percepção das vivências dos professores é o tema central do terceiro capítulo.

Por um lado a ampliação do número de instituições resultou no aumento de vagas para alunos dos mais diversos cursos. Em 1996, o ensino superior do nosso país registrava a marca de 1.868.529 matrículas, de acordo com dados do censo do INEP. Número 21,33% maior que as 1.540.080 matrículas registradas em 1990. Em 2006, esse número cresceu para 4.676.646, com um crescimento médio de 15% ao longo de 10 anos (MEC, 2007).

Por outro lado, essa ampliação demandou também a abertura de novas oportunidades de trabalho para professores. Nas relações de trabalho estabelecidas a partir da reorganização econômica neoliberal, percebe-se que os professores contratados pelo setor privado possuem mais de um vínculo empregatício, com instituições de ensino ou mesmo com outras empresas, procurando uma estabilidade momentânea de suas fontes de rendas diante do quadro instável de oportunidades de trabalho e de permanência neles. Esses vínculos múltiplos e instáveis exigem dos trabalhadores uma alta carga de trabalho, em razão da complexidade e variedade de suas funções, resultando no aumento do trabalho de professores já contratados pelas IES e na precariedade de suas condições de trabalho.

Faz-se necessário, portanto, pensar a condição do trabalhador do ensino superior nessa conjuntura a partir das transformações vivenciadas. Alguns autores nos indicam

¹ O discurso da qualidade do ensino superior como estando vinculado a titulação do seu corpo docente foi até mesmo incorporado como prática de distinção entre IES e como ferramenta para concorrência no mercado.

pistas sobre essas questões, como é o caso de Dias (2006), França (2008) e Nascimento (2009), que problematizam as relações de trabalho docente existentes na cidade de Uberlândia, compreendendo que essas mudanças não são exclusivas das instituições pesquisadas. Outros autores como Seguissard & Silva Jr (2009), pesquisam a intensidade da precarização do trabalho docente no setor de pós-graduação das instituições federais do Sudeste e apontam que *"o movimento reformista na esfera educacional é parte das mudanças da racionalidade capitalista propiciadas pela mundialização do capital"* (p. 255). Embora esses últimos autores realizem pesquisas no setor público do ensino superior, podemos compreender que as reformas realizadas no âmbito educacional têm características de um movimento mundial, respaldado na racionalidade da transição para uma mundialização do capital.

Ora, a influência do capitalismo sobre as instituições é um processo dialético, não podendo ser confundido com um processo mecânico e, apesar da precarização do trabalho docente ser observada a partir da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, os docentes também se posicionam diante da mudança das relações de trabalho e das reorientações de políticas educacionais implementadas.

Entende-se que, para compreender determinados momentos históricos, é necessário compreender a dinâmica social vivenciada pelos sujeitos históricos que agiram diante dos conflitos que testemunhavam. Com Thompson (2001), compreendemos que classe *"é uma formação social e cultural (...) que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termo de relações com outras classes; (...) classe, mesmo, não é coisa, é um acontecimento"* (pg.169), sendo que a sua existência pode ser evidenciada pela identidade de interesses compartilhados pelos indivíduos a partir de uma experiência em comum, a qual se contrapõe aos interesses de outros indivíduos que passam a constituir uma classe antagônica. Assim, temos dois conceitos-chaves com Thompson (1987): a *experiência de classe*, geralmente determinada pelas relações de produções em que os indivíduos são inseridos de forma involuntária e entendida como o processo no qual ações conscientes são praticadas e, nesse praticar, uma classe é constituída; e a *consciência de classe*, que *"é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais"* (pg. 10). É nesse sentido que o conceito de *experiência* aparece na presente pesquisa.

Em número de instituições, o país passou de 922 instituições de ensino, em 1996, (aqui englobando universidades, centros universitários, faculdades integradas e

estabelecimentos isolados – com predomínio de estabelecimentos isolados privados) para 2.398, no ano de 2006 (MEC, 2007), sendo 89,3% de responsabilidade do setor privado, regidos não apenas pela Lei 9394/96, mas principalmente pela lógica do mercado neoliberal. Em 2007 observou-se a estabilização desse número de IES e o crescimento expressivo observado no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 foi interrompido. A adequação do mercado a abertura das instituições fizeram com que o cenário da educação superior fosse alterado de maneira substancial.

Esses números apontavam uma nova visão dada ao ensino superior no Brasil, que passou a se ampliar de acordo com as exigências não apenas da população, mas principalmente em função de uma realidade sócio-econômica conhecida como “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” (Burke, 2003). Esse termo, cunhado a partir da revolução tecnológica da década de 1980, deu uma nova importância para os dados estatísticos relacionados à educação, que era vista como único meio dos países em desenvolvimento alcançarem o status de desenvolvido, seja pelo desenvolvimento de novas tecnologias, seja pela qualificação profissional de sua população na área de serviços. Com a educação – considerada como caminho de acesso ao conhecimento – nosso país alcançaria o progresso.

Mas devemos nos lembrar de que o *“'progresso' não é um termo neutro; encaminha-se para fins específicos, e esses fins são definidos pelas possibilidades de melhorar a condição humana* (Marcuse, 1982). Por isso, precisamos entender que o crescimento do número de matrículas observado no período de 1996 a 2006 não significou necessariamente o aumento do número de profissionais diplomados e atuantes no mercado de trabalho em sua área de formação. Em primeiro lugar, por que nesse período, o mesmo censo do MEC/INEP registrou que o número de alunos concluintes saiu de 260.224 e foi para 736.829, número bem aquém dos milhões de matrículas registradas para o período. Em segundo lugar, por que a conclusão de um curso superior não corresponde a necessária colocação profissional em sua área de formação. Na verdade, não corresponde nem a necessária colocação, seja em qualquer área.

Se considerarmos a educação superior como uma continuidade do ensino médio e etapa de preparação profissional para o mercado de trabalho, o alto investimento demandado pelo Estado para a criação de instituições de ensino que atenderão poucos alunos pode ser considerado como dispendioso. Essa compreensão, que comumente é propagada pelos meios de comunicação, é corroborada pelo mercado capitalista, que

espera máximo retorno de seu investimento. No caso da educação superior, ao ser entendida como etapa de preparação profissional para o mercado, espera-se que seja formado o maior contingente possível de trabalhadores com a estrutura disponível – seja esta estrutura física ou de pessoas – visando o atendimento deste mercado.

Uma vez que a estrutura disponibilizada para atendimento do ensino superior é mantida pelo poder público, a utilização dos recursos públicos em sistemas governamentais regidos pelo pensamento neoliberal passa a ser ponto de discussão frequente, visando à diminuição dessas “despesas”, repassando-se essa responsabilidade para a livre iniciativa – ou iniciativa privada – que cobrará pelos serviços oferecidos.

Gentili (1995) chama a atenção para um conceito fundamental nesta mudança de sentido da instituição educacional. Diz-nos que *“na medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo”* (p. 04). A respeito dessas mudanças engendradas pelo mercado, temos notado a preferência e predominância de formação profissional em prejuízo da formação humana, resultado da adequação social brasileira às práticas de uma política neoliberal, onde existe a ilusão de que as oportunidades são iguais para todos e que triunfam os melhores, os mais preparados. A transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas é justamente uma das operações centrais do pensamento neoliberal. Nele, os problemas educacionais não são tratados como resultado de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder², mas como questões técnicas de eficácia/ineficácia na administração dos recursos educacionais.

Grande parte dos estudos realizados a respeito da expansão do ensino superior no Brasil tem como objeto de pesquisa a qualidade do processo de ensino-

² A mudança de concepção de poder como algo relativo a determinadas instituições e indivíduos para poder como uma relação social tensionada por diversos atores e grupos sociais representa uma mudança da visão centralizadora do poder elegido pela história política tradicional e que estava vinculado a ela na condição de seu próprio produtor. Essa mudança, observada especialmente após as três primeiras décadas do século XX, foi possibilitada por uma ampliação do domínio historiográfico, fazendo com que novos temas se apresentassem como objetos de pesquisa e fossem repensados métodos e abordagens da prática historiográfica. A contribuição do movimento dos Annales e de historiadores como E. P. Thompson e Raymond Williams consiste em ampliar os horizontes de pesquisa e de instrumentos metodológicos, permitindo que o poder seja identificado em diversas relações sociais e, ao ser identificado, possam ser elencados sujeitos históricos que lutam pelo exercício desse poder. Os estudos possibilitados pela ampliação teórico-metodológica apresentadas por estes autores sugerem novas temáticas que tratam das relações de poder exercidas no social e que determinam quais culturas, ideologias e memórias serão constituídas como hegemônicas, pelos embates cotidianos – visíveis ou não – travados entre indivíduos e grupos sociais.

aprendizagem; outros abordam o rendimento dos alunos de acordo com as condições de ensino oferecidas pelas instituições. Sampaio (2000) é uma das principais autoras que se propõe a estudar a expansão do ensino superior privado em nosso país, abordando como se deu sua gênese em nosso país, sua relação com o Estado nas últimas duas décadas do século XX e o padrão de qualidade dos cursos oferecidos, baseando-se nos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação. Para entender as relações do Estado com o ensino superior, é necessário compreender que o Estado não é autônomo, mas figura como a condensação das relações sociais existentes na sociedade, expressando os poderes existentes na sociedade, conforme os termos propostos por Gramsci (1984).

Outros autores, como Boas (2004) e Bicalho (2004) analisam a democratização possibilitada pelas instituições privadas, a despeito da qualidade das mesmas, denotando a importância destas na expansão quantitativa de vagas para um alunado proveniente das classes baixas e médias, o que vem corroborar com a pesquisa realizada por De Souza (2007), que constatou um encolhimento das ações do Estado para a expansão de universidades públicas a partir das ações de diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior.

Pode-se considerar que a lógica estabelecida pelo mercado, de maximizar os resultados de seus serviços atua também sobre a pesquisa relacionada ao ensino superior, levando a conclusão comumente propagada de que o aprendizado é possibilitado pela qualidade do serviço oferecido. Nos estudos realizados a respeito do cotidiano do trabalho docente, é comum nos depararmos com análises do processo de ensino-aprendizagem, justificando o fracasso do sistema escolar em razão das péssimas condições de trabalho com as quais se depara professor. São apontadas as salas lotadas, o desinteresse dos alunos, os baixos salários, a impossibilidade de atualização profissional, dentre outros argumentos, fazendo com o que professor seja visto apenas como mais um elemento na complexa dinâmica do ensino.

Assim, ao escolher a temática a ser pesquisada dentro da história, o pesquisador deparou-se com suas concepções a respeito da historiografia, da escrita da história. E essas concepções são escolhas que refletem os seus sentimentos, os seus desejos e as questões que o atormentam. Representam suas escolhas, compreendendo que “*o fato histórico é uma construção do historiador*” (Bloch: 2001, pg. 19). Nada está dado; não há explicação total ou única.

Porém, entende-se que o fato de partir-se de escolhas que inicialmente não são acadêmicas, não pode ser apontado como fator que tire a credibilidade da pesquisa, uma

vez que sua validade concentra-se na forma como é encarada a relação sociedade e história. Até mesmo na academia escolhas são realizadas e realmente é necessário que elas sejam realizadas. Aqui, o trabalho do historiador consistiu em refletir sobre as suas escolhas e sobre os seus posicionamentos acadêmicos e políticos dentro e fora da academia, o que caracteriza a produção historiográfica.

A partir destas escolhas e do nosso interesse em contribuir com a historiografia, temos aquilo que Thompson (1981) considerou como um “*conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado*” (pg. 81). E. P. Thompson argumenta a favor da história vista como uma ciência em construção, sendo possível conhecer um número indefinido de histórias relacionadas à vida humana, mas sendo impossível conhecer toda “a história”.

Nesse trabalho, a opção feita foi centralizar o professor como sujeito histórico, sendo necessário também apresentá-lo em sua dimensão histórica. Desde o surgimento das instituições universitárias e dos professores que nelas atuavam, vários séculos decorreram. Ao buscar a origem do termo “professor”, identificamos aqueles colaboradores leigos que foram convocados para exercer a atividade docente. O clero sozinho não conseguia atender a todas as camadas da população e, por isso, os novos convocados para a docência professavam fé e fidelidade aos princípios da instituição religiosa, recebendo uma remuneração insignificante, mas com a promessa de que os dividendos seriam acumulados na eternidade (Kreutz, 1986). Percebe-se que a educação, desde sua gênese, teve um caráter político. Em alguns momentos da história, nota-se uma maior explicitação desse caráter. Nas raízes históricas dessa atividade docente encarada como vocação e sacerdócio, temos, ainda, o papel do professor como um militante contra o ideário liberal dos movimentos políticos de 1848. Identificando nesses movimentos – Revolução Francesa e Liberalismo³ – a origem de todo os males, as forças conservadoras religiosas formaram uma frente de luta contra o “liberalismo satânico”, sendo que os professores desempenharam papel fundamental nessa frente.

Ao situarmos a ideia da atividade docente como sendo em sua essência um sacerdócio, pode-se compreender porque seu desempenho quase sempre não era relacionado como uma atividade profissional. Curiosamente, foi só a partir do pensamento liberal que o trabalhador do ensino passou a ser visto como uma figura

³ Aqui, é importante situar o ideário liberal: na França, o liberalismo representava a resistência dos franceses à influência da Igreja. Com a Revolução, são manifestos os princípios liberais: liberdade, igualdade e fraternidade. Os homens são livres, iguais em seus direitos fundamentais e responsáveis pelo desenvolvimento social.

econômica. Deixava-se de lado a ideia de uma vocação, de um sacerdócio, de uma atividade nobre que não necessitava ser coerentemente remunerada. Segundo Lopes (1981) e Nóvoa (1991), o pensamento liberal propôs uma educação laica, para todos, com parâmetros técnicos e profissionais, rompendo com a ideia de uma educação como profissão de fé. A concepção liberal abarcou as exigências da sociedade capitalista em desenvolvimento, qual seja a educação básica para a população trabalhadora. Nesse momento, o professor começou a desvincular-se da imagem de sacerdote, sendo identificado como um trabalhador especializado que contribuiria para a formação de novos quadros da sociedade produtiva. Desta forma, a experiência histórica pode ser compreendida como o processo histórico a partir do qual as ações são praticadas e os sujeitos da experiência são constituídos (Thompson, 1987).

A profissionalização do trabalho docente, de acordo com as pesquisas de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), refere-se à reivindicação feita por um grupo de atores de compreender-se o professor como um profissional distinto, privilegiado, na visão social do trabalho; ao mesmo tempo, um profissional que possui qualidades difíceis – específicas e complexas – de serem adquiridas, deve possuir uma participação prestigiosa na construção de sua profissão. O reconhecimento deste status, para os autores, seria justificado pela ideologia dominante de nossa sociedade, que considera o saber científico como preponderante para a economia. Além desse conhecimento científico, o professor precisa conhecer metodologias de ensino e epistemologias de aprendizagem para exercer sua profissão. Portanto, a construção de uma identidade profissional para o professor, teria um aspecto dialético, pois não pode existir sem a formalização da atividade e a formalização desta atividade não pode ser realizada sem o reconhecimento do valor do serviço prestado pelo professor – status profissional.

A partir dessas considerações, que elaboram a ideia do professor como um trabalhador, um profissional integrado à sociedade produtiva, é necessário centralizar esse sujeito nas discussões históricas, integrando-o àquelas que se propõem a examinar sua experiência social e a sua identidade, tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, o presente trabalho procurou compreender as alterações realizadas no cenário do ensino superior a partir das mudanças engendradas na sociedade e na legislação relativa a esta etapa educacional, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

A Lei 9394/96 instituiu, em seu artigo 87, a Década da Educação, com início um ano após a sua publicação. No artigo 88, estabeleceu o prazo de oito anos para que as

universidades cumprissem o disposto nos incisos II e III do artigo 52, a saber: “II) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”, “III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. Assim, o período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 mostrou-se particularmente interessante para se entender o movimento feito pelas instituições universitárias privadas para atenderem às demandas da legislação, com efeitos sobre as relações de trabalho estabelecidas com os professores por elas contratados.

Ora, o estudo da legislação sobre o ensino superior foi fundamental para compreender esse período. Apesar de ser muito ampla e às vezes de difícil acesso, optou-se por delimitar o material que estabelecia vínculo direto com essa pesquisa. Como fontes primárias foram utilizados decretos e leis do Brasil desde 1920 até 2005, os quais foram analisados para que fosse possível compreender de que forma foi moldado o ensino superior na República Brasileira, quais os sentidos dados à educação superior e como a figura do professor era prevista no decorrer destes estabelecimentos legislativos emanados do Estado. Mais especificamente, foi realizado um trabalho de levantamento de fontes primárias que referenciassem a legislação estabelecidora do ensino superior na cidade de Uberlândia, as autorizações de funcionamento de instituições e de seus cursos, desde 1960. Para além da finalidade deste trabalho, propõe-se, com isso, divulgar informações que sejam importantes para a história social⁴ e para a história da educação, contribuindo com a localização e organização de dados de fontes primárias e secundárias, de mister importância para a pesquisa histórica.

Voltando em Bloch, retornamos para o sentido do fato histórico, como construção, o sentido de compreender como funciona uma sociedade. Não interessa pura e simplesmente o fato (o conteúdo). Na escrita da história não lidamos com fatos, mas sim com as representações; portanto, devemos compreender qual o mecanismo simbólico e imaginário que faz com que as pessoas acreditem em determinada escrita,

⁴ Como nos explicita Hobsbawm (2002), “o termo *história social* sempre foi difícil de definir”. Nas três versões em que a expressão “história social” foi utilizada até os anos de 1950, ela poderia fazer alusão, primeiramente “(...) à *história das classes pobres ou inferiores, e mais especificamente à história de seus movimentos (movimentos sociais)*.” Em segundo lugar, “(...) a *trabalhos sobre uma diversidade de atividades humanas de difícil classificação, exceto em termos como ‘uso, costumes, vida cotidiana’*.” E por último, “(...) ‘*social*’ era empregado em combinação com ‘*história econômica*’” (pg.83-84). Embora se apresentassem essas três versões da história social, elas não produziram campos acadêmicos específicos na primeira metade do século XX, mas somente nas décadas de 1950 e 1960, período marcado pela explosão de tensões sociais que não poderiam ser ignoradas pelos historiadores. Assim, pode-se compreender que a história social apareceu como especialidade na perspectiva da formulação de problemas históricos específicos no que diz respeito à dinâmica e às relações entre diversos grupos sociais.

em determinado objeto de pesquisa. Todavia, não podemos orientar nosso trabalho supondo que tudo são construções. O real não desapareceu. Com a ideia de que tudo é uma construção, precisamos ter em conta que essa construção é feita sobre o real, sobre algo concreto. Há um método para a escrita da história. O historiador, como escritor, tem referências de seus protagonistas, referenciais teóricos. Thompson (1981) também procura apresentar um método lógico de investigação específico a materiais históricos, uma vez que permite o estudo dos fenômenos em movimento e exige constantes modificações nos seus procedimentos de análise, tendo em vista captar os movimentos do evento histórico. Ao considerar esse autor, precisamos pensar o seguinte, em especial sobre a História:

os modos de escrever a história são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas de investigação histórica são tão díspares e, acima de tudo, as conclusões são tão controversas e tão veemente contestadas dentro da profissão, que é difícil apresentar qualquer coerência disciplinar. (pg. 48)

A aparente ausência de coerência na lógica histórica pode ser compreendida na medida em que esse conceito deixa de ser totalizante. Conforme Thompson realiza sua explicação, diz que qualquer procedimento de lógica analítica tem como condição primária ocupar-se de termos sem ambiguidade. Para o historiador, não existe uma lógica geral, algo que seja aplicado unicamente sobre as mais diversas questões históricas, mas cada trabalho de pesquisa desenvolve sua própria organicidade, requerendo fontes, sujeitos e análises diferenciados.

Assim, buscou-se, analisar as relações estabelecidas com os trabalhadores do ensino, especificamente, os professores das instituições de educação superior da iniciativa privada. No caso da cidade de Uberlândia, a pesquisa realizada através da entrevista com professores que atuam nesse nível educacional foi importante para compreender essas práticas de resistência e como se apresentaram as conquistas adquiridas pela luta dos professores. Esses tensionamentos entre os interesses de grupos privados e dos trabalhadores contratados por eles constituem objetivos desse trabalho, uma vez que são essas lutas empreendidas no cotidiano, essas práticas de resistência que nos interessam, demonstrando que a construção de determinadas realidades de trabalho não são realizadas de forma tranquila, com a aceitação passiva de certas condições de trabalho e exploração.

Nas instituições particulares, estruturadas e regidas de acordo com os interesses de pessoas jurídicas de direito privado, os professores não são vistos apenas como mediadores do saber, mas como trabalhadores do ensino, o que numa concepção mercadológica, considera-os englobados e pressionados pelas normas do mercado regido pelo ideário neoliberal⁵; por normas administrativas que a todo o momento buscam extrair desses trabalhadores o máximo de sua produtividade, exigindo não apenas a qualidade de seus serviços, mas também a flexibilização de suas relações de trabalho.

No entanto, essa relação do professor com as instituições não se dá apenas pelo viés da exploração, da dominação, como se a relação com as instituições configurassem um predomínio de poder desses últimos sobre os primeiros. A partir das mudanças no seu cotidiano de trabalho também são estabelecidas práticas de resistência que demonstram como esses trabalhadores se inserem numa dialética de conflitos estabelecidos em um determinado equilíbrio de relações sociais.

Como o próprio título deste trabalho nos chama atenção, a formação do ensino superior em Uberlândia não pode ser analisada apenas com a legislação sobre o tema. A experiência de seus trabalhadores protagoniza a fomentação de um cenário de educação superior na cidade, o que seria impossível sem a presença dos mesmos. Por isso, a conversa com esses docentes figurou no projeto inicial de pesquisa como algo que não podia ser desconsiderado e que deveria ser tratado com muita prudência. Não podia ser desconsiderado, por que as entrevistas indicavam muitas pistas sobre o que havia acontecido, cabendo a responsabilidade de procurar fontes sobre esses acontecimentos e refletir sobre ambas. Com muita prudência, por que os entrevistados revelavam situações importantes para compreender o movimento realizado pelas instituições para se adequarem à legislação. Seja pelo tom discordante dos entrevistados, seja pela clara percepção de que alguns movimentos podiam ser vistos como “ilegais”, a inserção das entrevistas neste trabalho poderia causar constrangimentos e retaliações para os trabalhadores que as concederam.

Em todas as entrevistas realizadas não havia um questionário prévio, um roteiro de perguntas; procurou-se pensar a metodologia da entrevista na perspectiva apontada por Thompson (2002):

⁵ Aqui, o conceito é delimitado pela doutrina econômica que defende a restrição da intervenção estatal sobre alguns setores da sociedade, devendo ocorrer em grau mínimo quando for imprescindível. Segundo Moraes (2001), o neoliberalismo é *um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)*. (pg. 6)

O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro ‘subjetivo’ de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista; mas para esse fim, essas coisas se tornam o texto fundamental a ser estudado. Assim, quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor. Contudo, a entrevista completamente livre não pode existir. Apenas para começar, já é preciso estabelecer um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial precisa ser feita; e isso tudo, juntamente com os pressupostos não expressos, cria expectativas que moldam o que vem a seguir. (pg. 258)

Para evitar essas repercussões negativas, optou-se por não mencionar o nome dos entrevistados e em alguns casos, não mencionar sequer suas entrevistas, embora estas tenham sido imprescindíveis na procura por alguns documentos do período. Na escolha dos trabalhadores que foram convidados a registrar as experiências construídas no decorrer de suas carreiras profissionais como docentes, foram priorizados aqueles com mais anos de trabalho e também aqueles que trabalhavam tanto com a docência quanto com outras questões administrativas de gestão dos cursos e das instituições. Um terceiro critério foi a proximidade com o pesquisador. Era imprescindível que os entrevistados tivessem confiança na pessoa que os entrevistava, para que não ficassem constrangidos ao citarem alguns acontecimentos e ao exporem alguns pontos de vista.

Foram realizadas 27 (vinte e sete) entrevistas, entre os anos de 2005 e 2011, geralmente no final de cada semestre letivo, momento em que os trabalhadores refletiam sobre o semestre que terminava, criavam expectativas para o semestre seguinte e analisavam como sua carreira profissional sofria modificações ao longo dos anos. Em sua totalidade, as entrevistas foram realizadas dentro das instituições (seja nas salas de professores, seja nos corredores, nas lanchonetes ou nas salas de coordenação), aproveitando intervalos de trabalho dos docentes, para comodidade dos entrevistados e do entrevistador, que também trabalhava em algumas IES.

Ao abordar questões do cotidiano de trabalho, de identidade desses professores e realizar um estudo da expansão do ensino superior em uma perspectiva que vai além das expectativas dos alunos, dos conceitos de mercado e de qualidade, propõe-se enxergar o professor como um trabalhador do ensino. Considerando-se o pensamento neoliberal sempre preocupado com a administração dos recursos educacionais, observamos que o professor também é considerado como um recurso (humano) dentro da complexa

organização de uma instituição de ensino. Logo, se existe a preocupação de um modelo de desenvolvimento econômico dependente do conhecimento e da educação, é necessário compreender como vivem e como se vêem os trabalhadores da educação. Nesse espaço de interesses conflitantes, identificam-se os professores como sujeitos não estáticos no cotidiano e que não são simplesmente reflexo de uma estrutura econômica, mas empenham-se de forma bem ativa diante das tensões e contradições que marcam o espaço educacional, em especial o do setor privado.

Desta foram, este trabalho procura inserir a figura do professor como trabalhador, não deixando as pesquisas a respeito do trabalho docente como pertencentes apenas à área de educação, mas também à área de história do trabalho e dos movimentos sociais. Ao considerá-lo como trabalhador, não se espera criar uma homogeneidade de circunstâncias que o caracterize em um grupo único, como se fosse possível uma rotulação ou uma tipificação. O ponto central requerido para a pesquisa considera como os sujeitos históricos vivenciam as contradições presentes em sua realidade social e como eles se posicionam diante das mesmas, entendendo que as relações estabelecidas entre os grupos sociais são tensionadas nas experiências do cotidiano, tanto entre grupos como entre instituições.

CAPÍTULO I

LUTAS PELO PODER DO CONHECIMENTO

O conhecimento é em si mesmo um poder.
Francis Bacon

Inicialmente, proponho-me a realizar uma breve análise sobre a formação do ensino superior no velho continente e a tradição universitária legada ao nosso país até meados da década de 1950. Nesse capítulo, a proposta é compreender como foram estabelecidas as relações entre o governo e o capital privado na organização de uma estrutura complexa de elaboração do conhecimento e sua transmissão a certas parcelas da sociedade, determinando o desenvolvimento de alguns de seus setores e a exclusão intencional de outros.

Desde o início da era que conhecemos como Cristã, a busca pelo conhecimento marcou profundamente as transformações da realidade e do mundo compartilhado por tantas pessoas. Na narrativa bíblica, a árvore do conhecimento teve seu acesso proibido, pois o conhecimento do bem e do mal – o acesso ao juízo crítico – representava a violação de um direito exclusivo da divindade. Na antiga Mesopotâmia, o desenvolvimento da escrita pelos sumérios fora visto como um divisor de águas para a cultura da sociedade, pois a partir de então foi possível registrar o conhecimento adquirido e repassá-lo às gerações futuras (Pozzer, 1998). Durante o apogeu da cidade de Atenas, berço da cultura ocidental, os indivíduos eram educados para serem capazes de saber o que era melhor para o conjunto da sociedade. O conhecimento para eles era transformador e por isso, não obstante o acesso ao conhecimento básico de leitura e escrita, aprendia-se sobre os valores da sua cidade, de sua classe social e discussões sobre ética faziam parte do cotidiano grego⁶.

⁶ Nessa perspectiva, ao analisar a poesia como expressão do conhecimento na Grécia pós-letrada, Eric A. Haverlock (1996) apresenta-a não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como transmissora de conhecimento. Para esse autor, a epopéia homérica conta com expressivo destaque neste processo cultural, uma vez que reúne um número significativo de informações técnicas e éticas, que faziam parte do cotidiano dos cidadãos gregos, sendo um exemplo de como a informação pode ser interpretada de acordo com contextos específicos e transformada em conhecimento.

Séculos depois, o florescimento da cultura na Europa, já antes do Renascimento, fez com que o século XII testemunhasse o surgimento de centros universitários de prestígio, surgidos com a associação de intelectuais em muitas escolas religiosas, precedendo outros centros universitários criados por monarcas nos séculos seguintes. Esse surgimento só pode ser compreendido se entendermos que as universidades foram fruto de um período de transição histórica, a saber, a queda do Império Romano no Ocidente, com o consequente surgimento do sistema feudal e de domínio da Igreja sobre as extensões territoriais (Anderson, 1992). A passagem da Antiguidade Clássica rumo ao feudalismo marcou uma série de mudanças na cultura do período. A imposição de necessidades educativas que tentavam explicar fenômenos naturais, sociais e culturais, corroborou com o nascimento da instituição universitária.

Como exemplo dessas instituições, temos as universidades de Paris, Bolonha, Nápoles e Toulouse. Uma universidade se definia sempre por seu caráter de instituição oficial, fundada ou reconhecida por uma autoridade política e religiosa. Muitos papas, com o intuito de atender a seus próprios interesses e terem sua cota de prestígio, criaram muitas universidades. Estas instituições assumiam determinadas finalidades e preocupações de acordo com o contexto social, político e econômico em que se encontravam o que, no período medieval, centrava-se na produção e difusão de conhecimentos limitados aos interesses da Igreja. (Elias, 1994).

A racionalidade deste período estava entremeada com os pressupostos teológicos, dogmaticamente controlados pela Igreja Católica, a qual tomou para si esse instrumento cultural doutrinador, explicador da realidade e renovador do saber. Suprindo as necessidades educacionais da época, que objetivavam a preparação para uma vida religiosa, a universidade passou a ser vista como local em que a intelectualidade era inquietada, estabelecendo um projeto cultural que provocou avanços para o período. Posteriormente, ao alçar o posto de templo do saber dominante, causou retrações, ao considerar-se como espaço de verdades absolutas, desconsiderando outros saberes elaborados pelas experiências de vida dos homens.

Tendo em vista o usufruto por parte das universidades de uma maior autonomia desde o século XIII, a Igreja passou a se precaver contra os “excessos” observados nas comunidades universitárias do período – as quais, diante de problemas complexos, apresentavam respostas pouco ortodoxas e até mesmo contrárias ao dogmatismo religioso (Petitat, 1994). Isso não impediu que, nos séculos seguintes, o florescer das universidades, caracterizadas por serem formadas pela associação de estudantes e

professores, ameaçasse o poder eclesiástico, especialmente no que tange ao debate de questões filosóficas.

É importante compreendermos que a relevância destas instituições nas sociedades em que estavam inseridas não se restringia ao campo intelectual, mas havia uma valorização profundamente política. Como aponta Minogue (1981, p. 16), “*houve mesmo ocasiões em que os escritores medievais colocaram, lado a lado, como forças coordenadas da sociedade da época, os poderes da Universidade (Studium), da Igreja (Sacerdo ti um) e do Estado (Regnum)*”. Além de serem definidas por seu caráter de instituição oficial, fundada ou reconhecida por uma autoridade política ou religiosa, as universidades centralizavam muitos jovens intelectuais que, depois de formados, ocupariam posições de destaque na Igreja e na administração dos reinos.

Não é difícil perceber como a articulação da universidade na sociedade – que se formava em um novo momento histórico – era feita tendo a vista a organização, manutenção e ocupação do poder hegemônico por meio de uma nova visão de mundo. A delimitação do espaço de mudança da antiga ordem feudal caracteriza a universidade e a sua estruturação passou a ser alvo de disputas entre a Igreja e o Estado. Essa conturbação será observada mais especificamente do renascimento italiano até o desenvolvimento expressivo da ciência e da filosofia no século XVII, marcando não apenas o surgimento, mas também o estabelecimento da universidade em períodos de efervescência cultural, social, política e filosófica (Russell, 2002).

No que se refere ao Brasil colonial, podemos considerar a existência de um ensino superior a partir da promulgação da *Ratio Studiorum*, em 1599, na qual ficaram determinadas as normas a serem seguidas no ensino que era ministrado nos colégios jesuítas, fundados pela Companhia de Jesus, então existente. O oferecimento desse ensino era respaldado pelo objetivo fim da Companhia: converter índios da colônia e dar apoio religioso aos colonos aqui instalados. Esse “apoio” manifestava-se através da instrução dos indivíduos, pois a educação na colônia ficava a cargo dos jesuítas. Embora a segunda função não devesse superar a primeira, passou a assumir a função de destaque nas ações da Companhia de Jesus. Subsidiado pelo Estado, o ensino aplicado era dividido em *studia inferiora* e *studia superiora*, os quais, em termos de equivalência com os níveis atuais de ensino, podiam corresponder ao atual ensino médio e ensino superior, respectivamente. No *studia superiora*, que compreendia os cursos de filosofia e teologia, os acadêmicos selecionados através do *studia inferiora* prosseguiram com sua formação para a carreira eclesiástica ou de jurisconsulto (Cunha, 1986).

Em 1550, na Bahia, foi fundado o primeiro dos 17 colégios jesuíticos do Brasil colônia. O Colégio da Bahia, embora trabalhasse com o mesmo currículo que era adotado na Europa, não tinha autoridade para conferir a seus alunos um grau de igual valor aos colégios europeus. Como aponta Fávero (2000), na realidade, *“não havia consenso a respeito da concessão de títulos acadêmicos outorgados no Colégio da Bahia”* (p. 17). Mesmo sendo reconhecidos pelo direito pontifício e pelo direito civil, os graduados dos colégios jesuítas, como exemplo o Colégio da Bahia, para serem admitidos na Universidade de Coimbra precisavam repetir o curso no Colégio de Évora, ou mesmo fazer exames de equivalência.

A maioria expressiva dos graduados nos colégios jesuítas era formada por filhos de cidadãos considerados importantes na colônia portuguesa. Essa classe privilegiada, desejosa de ver seus filhos ocuparem cargos importantes na administração colonial, reclamou desde cedo a equivalência dos privilégios do Colégio de Évora para o Colégio da Bahia. Esse pedido era justificado em primeiro lugar devido às inconveniências de transferirem seus filhos para Portugal. Além disso, acreditavam que a colônia já possuía papel significativamente importante para contar com um centro de estudos relevante. A efervescência causada por esta situação desconfortável para tal classe privilegiada fez com que, em resposta a esse pedido, o estado português desse aos colégios jesuítas brasileiros, em 1689, estatuto civil. A partir de então, os graduados nos cursos de filosofia e teologia que desejassem ingressar na Universidade de Coimbra poderiam fazê-lo sem a necessidade de estudos complementares e equivalentes (Cunha, 1986).

Entretanto, não se deve confundir essa decisão do Estado em conferir a estes colégios estatuto civil com o estabelecimento de um ensino universitário na colônia. Apesar das implicações políticas que essa decisão representava, o ensino universitário continuava restrito a metrópole portuguesa. Até a vinda de Dom João VI, não existiam estabelecimentos de graus acima dos cursos de humanidades, razão pela qual grande parte dos intelectuais brasileiros fazia seus cursos superiores na Europa, principalmente em Coimbra.

Coimbra era a universidade onde se ministrava o ensino superior que formava a elite política do período. Além dos cursos de Filosofia e Teologia, graduava seus alunos em Medicina, Matemática e Direito (Cânones e Leis). É importante recordar que no século XV, com o declínio do sistema feudal, muitos representantes da nobreza européia recorreram a cortes reais para manter seu padrão de vida. Esses membros da nobreza, por sua vez, para se destacarem em suas atividades, precisavam contar com um

conhecimento pouco difundido e cultivado na época a respeito de política, leis, filosofia, música, poesia e outras formas de saber que possibilitassem assessorar seus governantes e também defender seus próprios interesses.

Sem dúvida, a posse de uma educação pode tornar possíveis certas coisas que não haviam sido possíveis antes, mas isso é uma contingência desvinculada da própria finalidade da educação. Essa situação também não se modifica pelo fato de que muitos estudantes vieram para as universidades com ambições vocacionais, desde que elas foram estabelecidas. Na história européia, isto passou a ser particularmente verdadeiro a partir do momento em que a nobreza da Europa, por volta do final do século XV, decidiu que, para manter sua posição de conselheira dos Reis, tinha que se educar. Uma evolução como esta tornou plausível considerar a ‘educação’ como ‘uma preparação para a vida’ (Minogue, 1981, p.9-10).

O avanço da ciência poderia ser útil para o desenvolvimento da sociedade, mas a sua utilidade precípua estava vinculada ao possível desenvolvimento econômico, que garantiria manutenção das estruturas políticas. Não podemos nos esquecer que no caso da sociedade portuguesa, a expansão marítima realizada nos séculos XIV e XV foi resultado também do conhecimento náutico obtido com o desenvolvimento de instrumentos e de técnicas de navegação, custeado pelos cofres do Estado Português. Em razão desse pioneirismo, Portugal descobriu novas terras “além mar” e conseguiu expandir⁷ seu comércio para além dos limites do mercado europeu, tornando-se a principal potência econômica da época.

No ano de 1759, os padres jesuítas foram expulsos do Reinado Português – e sincronicamente da colônia brasileira – devido a questões políticas e econômicas. O promotor dessa mudança, Marquês de Pombal, via na expulsão dos jesuítas a possibilidade de reforçar o poder do Estado Português, uma vez que por serem indivíduos eclesiásticos estavam sob a tutela não apenas do Poder Estatal, mas também sob a direção do Poder Religioso. O retorno dos padres da Companhia de Jesus às terras brasileiras aconteceria somente após a independência, no segundo reinado. Com a expulsão dos jesuítas, a educação portuguesa passou por profundas modificações em todos os seus níveis, havendo uma substituição dos tradicionais métodos pedagógicos por outros mais condizentes com os ideais da época. Mais do que uma reforma

⁷Em seu artigo *Antes de existir o Brasil: os portugueses na Índia entre estratégias da Coroa e táticas individuais*, a historiadora Andréa Doré (2009) analisa as técnicas utilizadas pelo Estado Português para fixarem seus domínios na região norte e na costa ocidental do continente africano, demonstrando como “o aprendizado de um conjunto de práticas, não só de domínio de técnicas da navegação, mas também militares e, igualmente importantes, comerciais e diplomáticas” (pg. 172) foram imprescindíveis para a pujança portuguesa no século XIV e XV.

educacional, as Reformas Pombalinas – como ficaram conhecidas as mudanças desse período – expressavam uma reforma política no século XVIII (Cunha, 1986).

A relação estabelecida entre estas instituições e o Estado, em especial a partir do século XVII, demonstraria uma tendência à nacionalização, estatização, abolição do corporativismo docente e ao surgimento de novas profissões, com um visível direcionamento à ciência (Trindade, 2001). José Murilo de Carvalho explica que

Tratava-se fundamentalmente de colocar a educação em condição de ser útil ao esforço da recuperação economia. No que se refere a Coimbra, a nova orientação levaria à ênfase nas ciências naturais, pois delas, particularmente da mineralogia e da botânica, se esperavam contribuições no sentido de renovar ou inovar a exploração dos recursos naturais das colônias, especialmente do Brasil (Carvalho, 1986, p. 52-53).

Chegava então o momento em que a Universidade – não apenas em Portugal, mas em toda a Europa – deveria caminhar no sentido da ampliação de suas atividades, não se restringindo apenas à vida intelectual, pois esta função singular era vista como inútil no contexto europeu do século XVIII. Com o Iluminismo adotado pelo governo português, essencialmente progressista e católico, era proposta a extinção dessa tradição medieval do conhecimento pelo conhecimento e advogava-se a criação de escolas especializadas objetivando a formação profissional e de academias destinadas para a pesquisa científica. Os princípios defendidos nesta época propunham que o ensino deveria ficar centralizado em pequenos grupos privilegiados, pois a sua popularização resultaria em mazelas sociais. Através dessa racionalização do ensino, os grupos responsáveis por seu exercício *“tinham chegado à conclusão de que, para garantir os direitos do Homem através da organização liberal do Estado, era necessário preparar uma elite dirigente e formar uma classe média executante”* (Loureiro, s/d, p. 402).

Observa-se, então, que a elaboração, a conservação e a disseminação do conhecimento e das informações, desde as épocas mais remotas, foram encaradas como uma relação de poder, por serem perceptíveis às mudanças engendradas na sociedade a partir do acesso à informação e ao conhecimento. No decorrer da história do Ocidente, durante um longo tempo, o conhecimento foi constituído e protegido por instituições que desfrutavam de prestígio social: durante a idade média, a Igreja⁸ desempenhava esse

⁸ Respalhada pelo seu evidente poder sócio-político, a Igreja fundou as primeiras universidades, que se tornaram centros de elaboração ideológica, nos quais era priorizada a transmissão do conhecimento e não a sua descoberta, sendo que os professores ali instituídos eram, em sua maioria, membros do clero. Ver BURKER (2003).

papel; na modernidade, as Coroas⁹ buscaram essa posição; na pós-modernidade, o Estado; a partir da segunda metade do século XX, os grandes aglomerados empresariais.

Assim, o controle sobre a produção do conhecimento e da informação, pelas principais instituições, tornou-se recurso estratégico para legitimar estruturas de poder e de supremacia, vinculando-os, definitivamente, à economia e política de nossa sociedade¹⁰. Apesar de se conhecer os avanços possibilitados pela ciência – em toda a sua dimensão –, não havia interesse de que o conhecimento fosse disseminado.

Não é sem motivo que o governo português tenha impedido de forma explícita a criação de instituições universitárias em nosso país, temendo os resultados criados pela propagação e reflexão crítica do conhecimento existente na Europa. Aos poucos escolhidos¹¹ que tinham acesso a um nível mais elevado de ensino – para além da mera alfabetização – havia a Universidade de Coimbra¹², na metrópole, que ministrava uma visão estática e conservadora do mundo, visando uniformizar ideologicamente a elite brasileira.

Essa estratégia regeu nosso país até o início do século XIX, quando o Brasil passou para a categoria de Reino Unido ao de Portugal e Algarves. Tal mudança política atingiria de maneira substancial a estrutura de ensino, conhecimento e pesquisa existente na colônia. Em 1808, logo após a chegada de Dom João VI ao país, foi solicitada pelos comerciantes locais de Salvador a criação de uma universidade literária, cujo custeio seria de responsabilidade dos próprios solicitantes. Apesar da expressiva soma de dinheiro envolvida, a criação desta universidade não foi autorizada, pois não conflua com os interesses da monarquia que se instalava no Brasil. Entretanto, outras medidas relativas ao ensino superior foram tomadas pela corte.

⁹ No caso do estado português, a renovação do conhecimento observado na segunda metade do século XVIII foi promovida e financiada pelo Estado, interessado em criar uma elite do conhecimento que o possibilitasse conhecer a extensão de seus domínios e as potencialidades desses territórios, especialmente em termos econômicos. Ver Silva (1999).

¹⁰ Burker (2003) faz referência aos atuais discursos que se utilizam das expressões *sociedade do conhecimento* e *sociedade da informação* para designar nossa época. Para o autor, o comércio da informação e o uso da mesma para legitimar ações, reprimir grupos ou expressar poder não são características recentes do panorama político, econômico ou social; são manifestações vindas de longo prazo, existentes desde o início dos tempos, pelo menos de forma latente.

¹¹ A possibilidade de acesso ao ensino era notadamente determinada pela possibilidade financeira, como bem observa José Antônio Tobias (1972) “(...) *quem tinha o privilégio de ir para a Universidade, este estudava; quem pelo contrário, como a classe média e pobre, tinha que pensar no ganha-pão ou necessitava trabalhar, ou de se dedicar a um ofício diferente das ‘profissões liberais’, encontradas em algumas das Faculdades da Universidade de Coimbra, não podia e nem devia ir à escola e nem estudar (...)*” p.129-130.

¹² Afirma-se que até o início do século XIX, a Universidade de Coimbra graduou cerca de 2.500 jovens nascidos no Brasil, sendo até mesmo conhecida como a *universidade brasileira*. Cf. Teixeira (1999).

A primeira das medidas que dava nova forma ao ensino superior existente no Reino Unido foi a criação de um curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia¹³, o que pode ser compreendido como a preocupação de se estabelecer uma estrutura de serviços para sobrevivência da Corte no novo Reino Unido.

Com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foi criada, no mesmo ano, a Academia da Marinha e os cursos de Anatomia e Cirurgia, visando formar cirurgiões militares. Iniciados na modalidade de simples aulas, a estes cursos fora somado o de medicina no ano seguinte, fazendo com que em 1813 fosse criada a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Ainda no Rio de Janeiro, no ano de 1810, foi fundada a Academia Real Militar com a preocupação de formar engenheiros civis e militares. Esse núcleo embrionário que formaria as instituições de ensino superior brasileira foi iniciado, subvencionado pela corte portuguesa e, mesmo com a nossa independência política, mantido sob o controle do poder imperial (Torres, 1946).

Todavia, a estrutura de disseminação do conhecimento que viria ser elaborada em nosso país tinha um caráter profundamente utilitarista, que objetivava formar quadros intelectuais prioritariamente técnicos, cuja função seria renovar e modernizar a sociedade – modernização entendida como organização do espaço frente às necessidades advindas do aumento populacional, quais sejam, moradia, saneamento, transporte e assepsia – seja em sua dimensão material ou simbólica (Fávero, 2010). O interesse de D. João VI restringia-se a possibilidade de formar quadros profissionais que provessem ao Reino Unido e ao Brasil condições de subsistirem e manterem o poder estatal.

De acordo com Cunha (1980), nas cartas régias assinadas por D. João VI que autorizavam e justificavam a criação destas escolas, ficava clara a importância que o mesmo dava a essas matérias, as quais eram indispensáveis para formação das elites que iriam participar das decisões políticas e econômicas do país. As iniciativas do monarca no terreno da cultura e do ensino visavam atender as necessidades do governo português. Por isso, observamos a criação de outros cursos superiores no Brasil enquanto a monarquia lusa ficou aqui estabelecida oficialmente. Através das cartas

¹³ Esse curso, que poderia ser considerado como o rudimento da futura Faculdade de Medicina da Bahia, era sediado no Hospital Militar da Bahia, tendo como corpo docente, até o ano de 1815, dois professores: o cirurgião Manoel José Estrella responsável pela cadeira de cirurgia especulativa e prática e o cirurgião José Soares de Castro, responsável pela cadeira de anatomia e operações cirúrgicas. Como se percebe, apesar do nome do curso, não havia ninguém responsável pela cadeira de obstetrícia, o que seria modificado anos depois, com a mudança da faculdade para a Santa Casa de Misericórdia da Bahia (Torres, 1946).

régias temos o surgimento da Real Academia Militar (1810), Ensino de Química e Curso de Ensino Agrícola (1812), Ensino de Botânica e Farmácia (1814) (p. 94).

Ao lado destas instituições desenvolvidas para possibilitar a formação de indivíduos capazes de explorarem as potencialidades do Brasil, Dom João VI providenciou outras condições para elevar o nível cultural do país em outros campos intelectuais através do estabelecimento da Imprensa Régia (1808), do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1809), da Biblioteca Nacional (1810), do Real Teatro São João (1813) e do Museu Nacional (1818). Em 1816 foi estruturada a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e em 1817, na cidade de Vila Rica, Minas Gerais, o Curso de Desenho e História. Como resultado desse aprimoramento cultural, o século XIX testemunhou o surgimento de significativos pintores e escultores. Há de se registrar também que além dos cursos reais, funcionaram em outras cidades cursos relacionados ao desenvolvimento da economia local (Cunha, 1986).

As restrições da corte portuguesa em estabelecer instituições de ensino superior no Brasil, temendo que isto afetasse a sua dependência aparentemente possuíam fundamento. Como argumenta Luiz Antônio Cunha, *“que papel teve esse ensino superior na independência do Brasil? Parece haver consenso de que ele formou senão os proclamadores da independência, em 1822, pelo menos os precursores”* (Cunha, 1986, p. 61), apesar do caráter prioritariamente técnico dado às instituições de ensino superior criadas nas primeiras décadas do século XIX.

No decorrer do século XIX verificou-se a disseminação de faculdades isoladas, que centralizavam campos reduzidos do saber (medicina, engenharia, direito e agronomia), visando um ensino utilitarista e profissional. Observa-se que, mesmo com a independência política, o modelo de ensino superior existente desde o período colonial não foi alterado, traduzindo-se na continuidade de formação superior de acordo com os interesses da classe dirigente, cuja relação com o ensino superior se dava de maneira egoísta e com objetivos momentâneos. A herança desse pensamento persistiu durante o século XIX e fortaleceu-se para o século XX.

A Proclamação da República, em 1889, coincidiu com a influência positivista na política educacional, que com sua visão progressista, ligada a uma cultura de futuro, desconsiderava a necessidade de uma universidade concebida pelos padrões europeus e medievais, excessivamente ligados a cultura. Como nos apresenta Teixeira (1989),

Havia no Brasil, na classe governante brasileira, a ideia de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de trabalho

e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária. (p. 84)

Essa visão utilitarista da educação permeou a formação e o desenvolvimento do ensino superior nas primeiras décadas do século, no período republicano que foi controlado pelas oligarquias.

Marcada pela criação da Universidade do Rio de Janeiro – atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro – e da Universidade de Minas Gerais, em conformidade com o modelo de aglutinação de faculdade, a década de 1920 presenciou a ampliação das discussões sobre temas educacionais, fazendo com que a sociedade civil também colaborasse com debates sobre os rumos da educação brasileira que anteriormente estavam restritos ao congresso nacional (Nagle, 2006).

Com a criação dessas universidades, observou-se certa mudança no pensamento sobre a estrutura, finalidade e conceito de universidade. Passou-se a escrever sobre a filosofia da universidade brasileira e fomentou-se a discussão de como aliar a formação intelectual com os estudos profissionais, características singulares do modelo alemão e do modelo francês de universidade (Cunha, 1986).

Todavia, na prática, a educação superior no país encaminhava-se para um processo de expansão que priorizava a iniciativa dos interesses privados. A primeira constituição Republicana, ao descentralizar a administração do ensino superior, delegando poderes aos governos estaduais para tal fim, possibilitou o surgimento de instituições particulares vinculadas às elites locais e à Igreja Católica, com interesse precípua no controle da atividade educacional (Sampaio, 2000). De acordo com dados da Estatística Intelectual do Brasil de 1929, o ensino superior geral era composto de 88 unidades de ensino, sendo 10 federais, 15 estaduais, 2 municipais e 61 particulares. Essas reformas educacionais podem ser compreendidas como desdobramentos do pensamento liberal presente no país desde meados da década de 1860 – especialmente nos movimentos que culminaram no final de nosso período imperial – mas que não atingiam parte expressiva de nossa população, haja vista que as atividades econômicas desenvolvidas em nosso país não exigiam escolarização do povo (Jomini, 1990).

Ao final da primeira república, os educadores brasileiros, intelectuais e professores estavam convencidos de que era necessário organizar um sistema universitário que fosse coerente, articular e capaz de florescer o homem culto tão esperado pelo Estado. A respeito dessa reflexão, Anísio Teixeira (1989) nos diz:

Pois a universidade é, acima de tudo, um centro de estudos e de elaboração do conhecimento, e não apenas de transmissão oral dos produtos acabados do conhecimento constante de livros. Esta é a distinção essencial entre escola e universidade na sua conceituação histórica (p. 90).

Dentre os estudiosos do período estava Francisco Campos, envolvido com reformas educacionais no Estado de Minas Gerais. Campos foi o primeiro ministro da educação, ministério criado em 1930 com o Governo Provisório de Getúlio Vargas (Brasil, 1930). Um novo período de desenvolvimento universitário no Brasil foi marcado pelo Golpe de 1930. Conforme nos assinala Mendonça (1988), o Golpe de 1930 altera a organização econômica brasileira, com *"a implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, bem como no da redefinição do papel do Estado em matéria econômica, visando tornar pólo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia"* (p. 13). Esta ruptura alterou o rumo da acumulação capitalista no Brasil, redefinindo o papel Estatal na direção nacionalista e intervencionista, apresentando novas exigências em termos de matéria educacional. Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, é apresentada a primeira resposta a estas demandas, sendo criada uma estrutura para a universidade brasileira, com uma organização delineada e atividades que iriam além do ensino prático.

Após a experiência da Primeira Guerra Mundial e da Depressão Econômica de 1929, verificou-se que o Brasil estava profundamente marcado pela dependência dos países europeus e dos Estados Unidos. Sua posição caracteristicamente colonial de exportador de matéria prima e importador de produtos industrializados transparecia em sua realidade interna um quadro de pobreza e má qualidade de vida da população – marcada pelo analfabetismo, subnutrição, desamparo na saúde, desqualificação profissional, alto índice de desemprego, etc. – que fora agravado pela crise da cafeicultura e pelo rápido crescimento urbano. Pode-se entender que os efeitos da crise econômica de 1929 em nosso país foram fundamentais para a exposição de nossos problemas e de nossas limitações, considerando-se um uma política econômica voltada para o mercado externo.

Nessa época, a realidade de nosso sistema educacional figurava a diferença social registrada por nossa realidade econômica. Num país em que apenas cerca de 10% da população era proprietária de terra, cabendo aos outros 90% a dependência à essa minoria para seu sustento, externava-se que a universidade não estava colocada como uma prioridade dos governantes e do povo, uma vez que nem sequer a educação básica fazia parte do cotidiano das classes populares (Carvalho, 2000).

Neste aspecto, as mudanças esperadas pela elite dirigente nesse período, exemplificadas especialmente no Golpe de 1930, propunham ações de natureza econômica – e também de ordem política e social –, tendo interesse precípua no desenvolvimento e estabilidade do país, ajustando sua soberania externa. Na prática, o desenvolvimento econômico se daria através do remanejamento do poder das oligarquias agrárias para a burguesia urbana emergente – e a transição de um modelo exclusivamente agrário para uma proposta urbano-industrial, as quais passaram a coexistir na economia brasileira. Articulada entre o Sul e o Nordeste, as ações do grupo golpista avançaram sobre o Rio de Janeiro, depondo o presidente Washington Luís em 24 de Outubro. No dia 03 de novembro, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório. O regime centralizador da Era Vargas estimulou a expansão das atividades econômicas e urbanas e o deslocamento do eixo produtivo da agricultura para a indústria. Os desdobramentos desse processo transformaram a estrutura educacional vigente, não apenas no que concerne ao ensino superior, mas também ao ensino secundário.

Para compreendermos a situação educacional do nosso país nesse período faz-se necessário entender como estava estruturado o ensino primário, secundário e superior. Primeiramente, é necessária uma diferenciação entre os dois sistemas de ensino, conforme analisado por Anísio Teixeira (1976). No primeiro deles, destinado para o povo – e para poucos do povo – era possibilitado o ingresso em um ensino primário, seletivo, oferecido pelo poder público, estadual, que era seguido de um ensino profissionalizante, oferecido também pelo poder público, em um tipo de escola de formação prática e utilitarista. Em outras palavras, uma capacitação inicial para o trabalho braçal. O segundo sistema, destinado para a elite, era composto de um sistema de ensino secundário privado – ou seja, pago – com caráter acadêmico e intelectualista. Esse ensino secundário era visto como preparatório para o ensino superior. Esse ensino superior, por sua vez, era oferecido pelo poder público, destinado exclusivamente à elite.

Como citado anteriormente, uma das primeiras medidas do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério de Negócios da Educação e da Saúde Pública, assumido por Francisco Campos, em 18 de novembro de 1930. O primeiro ato legislativo sobre o sistema universitário no Brasil foi a criação do Conselho Nacional de Educação, através do decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. O Conselho seria o órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino e teria a função de *“colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o*

nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação”, conforme expresso em seu artigo 2º. Na mesma data, outro Decreto, de nº 19.851, dispunha que “o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados”.

Apresentado como resultado de um extenso debate para aproximar ideias das mais diversas correntes de pensamento – das conservadoras às radicais – o projeto de Francisco Campos¹⁴ transparece o interesse de moldar um sistema universitário no país que aliasse a investigação científica e a formação profissional tendo, porém, a autonomia das universidades regulamentadas pelos interesses do regime político. Sendo ainda recente na realidade brasileira, compreendia-se que o sistema universitário deveria ser guiado pelo poder Estatal, que de forma centralizadora conduziria as atividades desenvolvidas nessas instituições de acordo com os projetos mais amplos previstos para o país.

Todavia, a heterogeneidade de pensamento da educação brasileira não esteve presente apenas na elaboração do decreto citado. Alguns meses depois, em dezembro de 1931, realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação, em Niterói. Ora, qual a importância dessa reunião para compreendermos os rumos que foram dados na educação nacional? De acordo com a explanação de Carvalho (1998), dentre os diversos agrupamentos que engendravam lutas pela hegemonia, dois grupos eram representativos. Um desses grupos propunha a criação de uma Escola Normal Superior com a finalidade de formar professores do ensino secundário e normal, cuja etapa educacional era importante para homogeneizar uma cultura média, com base em valores morais que seriam imprescindíveis para a formação da *alma nacional*. Entenda-se aqui que a educação proposta era acessível a uma minoria elitizada de nosso país e não havia propostas para alfabetização ou educação geral da população. A preocupação desse grupo, liderado principalmente pelos católicos, era de moldar a educação que seria dada para as elites, vinculando-a aos interesses da instituição religiosa.

O segundo grupo¹⁵ também estava preocupado com os moldes que seriam dados a educação das elites, mas visando as universidades, que deveriam formar elites capazes de resolver os problemas do país e elaborar o conhecimento necessário ao nosso

¹⁴ Para melhor compreensão da ideologia da reforma Francisco Campos, ver Moraes, 1992.

¹⁵ Segundo Paim (1983), a fundação da Academia Brasileira de Ciências em 1916 foi responsabilidade de alguns membros desse grupo, que eram contrários ao positivismo dominante no interior da escola Politécnica, vindo a introduzir o conceito de ciência experimental no Brasil.

progresso. A *alma nacional* seria forjada pela expansão do progresso, que só poderia ser alcançado com a pesquisa científica desinteressada.

Vargas, ao solicitar a elaboração dos princípios orientadores da educação no novo regime, não conseguiu consenso entre os dois grupos. O Estatuto das Universidades Brasileiras foi marcado por seu caráter ambíguo, o que demonstrava a preocupação do governo de tentar equilibrar tendências opostas nesse momento de transição (Schwartzman, 1979).

Desagradados com o conteúdo do Estatuto criado, os intelectuais do segundo grupo, formado pelos educadores liberais, divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em princípios de 1932, expondo seu ponto de vista sobre a essência, as finalidades da educação e uma proposta de reforma da educação – que exigia a criação de universidades que possuíssem autonomia universitária. O manifesto considerava que a educação deveria basear-se em princípios de liberdade individual, originalidade de pensamento e criatividade, em contraposição à educação formal que existia com o modelo tradicional. Além disso, defendia a gratuidade do ensino superior, com idéias muito próximas ao liberalismo, como nos explica Cunha (1980),

O liberalismo é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, no século XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia na luta contra a aristocracia. Esse sistema de idéias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia, (...) no que se refere a educação, a doutrina liberal postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, credo religioso ou político. A escola é vista como tendo a função de desenvolver os talentos dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança do dinheiro ou de títulos. (p. 228-229)

Nessa perspectiva é importante considerarmos que essas modificações foram resultado de uma revolução sobre o papel da universidade dentro dos estados nacionais, abrangendo o cenário brasileiro e mundial, tomando por referência dois modelos distintos de ensino superior: o alemão e o francês. Estes modelos de ensino, surgidos na primeira metade do século XIX, tiveram influência significativa sobre a concepção do ensino superior brasileiro.

Primeiramente, consideremos o modelo alemão que marcou a estrutura da Universidade de São Paulo, em 1934. No caso brasileiro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desempenhou um papel estratégico na Universidade de São Paulo, análogo ao das faculdades de filosofia nas universidades alemãs, apesar da importante

presença de professores franceses na sua origem. No modelo alemão enfatiza-se a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação. Além disso, os intelectuais alemães mantinham uma posição de maior neutralidade frente aos poderes políticos instituídos, o que foi buscado também com a criação da Universidade de São Paulo, desvinculada do Governo Federal.

Apesar do interesse político que estava relacionado ao ensino superior a ser ministrado na Universidade de São Paulo não podemos desconsiderar que a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras marcou uma profunda mudança na tradição universitária do país. Das escolas profissionais que marcaram o Brasil nos séculos anteriores não se observou o desenvolvimento do conhecimento e o livre pensar da natureza e da sociedade, mas a formação de quadros bem treinados para ocupar postos administrativos do Estado, atividade esta em que não era considerada necessária a ciência.

Para Martins (1987), a criação da USP foi resultado da tradição européia dos anos 1920 e 1930 que pela primeira vez no país apresentou a idéia de uma comunidade científica não subordinada à prática do Estado ou perspectivas do mercado de trabalho, mas onde o conhecimento era buscado por seus méritos próprios, esperando servir ao desenvolvimento e bem estar da sociedade. Depois do êxito alcançado pela experiência da USP, a tradição da pesquisa científica foi conhecida pelo país, nas mais diversas áreas do conhecimento. Também transformou a idéia de que a função da Universidade não é apenas a de formar profissionais para o mercado de trabalho ou de que a pesquisa científica deva servir apenas para a produção de serviços práticos para a sociedade ou para o governo.

Em segundo lugar, consideremos o modelo francês que respaldou a reformulação da Universidade do Rio de Janeiro – ocorrida em razão do decreto 19.852/31 – ainda englobado pela Reforma Francisco Campos. Pelo decreto, a Universidade do Rio de Janeiro incorporava institutos isolados mantidos pelo Governo Federal: Faculdade de Farmácia, de Odontologia, Escola Nacional de Belas Artes e Instituto Nacional de Música, além da Escola de Minas de Ouro Preto, que não chegou a se integrar a Universidade. Também foi instituída a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que só veio a existir posteriormente. Com esta faculdade seriam desenvolvidos estudos e investigações que possibilitariam a diplomação de licenciados que poderiam lecionar no ensino normal e secundário. Esta concepção diferia da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde a formação de professores não seria responsabilidade desta faculdade, mas sim de um instituto de educação.

Porém, a década de 1930 não ficou marcada na história brasileira como o período em que a democracia liberal foi instituída no Brasil. Logo após a promulgação da segunda Constituição Republicana, em 1934, e a eleição de Getúlio Vargas, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperaram força e os líderes políticos regionais submeteram-se ao poder central. Em 1937, com o Golpe de Estado promovido por Vargas e justificado pela ameaça à unidade pátria, o Congresso Nacional foi fechado e promulgou-se uma nova Constituição.

Nesta, o retrocesso no âmbito educacional fica evidente, embora não se expresse com relação ao ensino superior, pois este era regulamentado então referido Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Todavia, é interessante analisarmos que o texto constitucional vinculava a educação a valores cívicos e econômicos – colocando a educação a serviço da ideologia vigente – como fica claro no artigo 129, onde se registra que o primeiro dever do Estado, em matéria de educação, é “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” (Brasil, 1937). A preocupação com a educação foi traduzida na necessidade de capacitar a população para o trabalho, o trabalho braçal especificamente, numa sociedade que procurava migrar seu modelo de desenvolvimento exclusivamente agrícola para coexistência com um modelo urbano industrial.

No tocante às mudanças ocorridas com as universidades no ano de 1937, as atenções se voltaram para o caráter nacional da Universidade do Brasil, criada pela lei nº 452 de 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo. A criação dessa universidade deu-se na verdade pela reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, por parte do Governo Central, que com a preocupação de imprimir-lhe caráter nacional atribuiu-lhe a denominação de Universidade do Brasil. Com ela o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino (Schwartzman, 1979).

Em 11 de maio de 1938, um ano após o estabelecimento do Estado Novo, a legislação a respeito do Ensino Superior foi acrescida do Decreto-Lei nº 412, no qual era tratada de modo especial a autorização para novos cursos e o reconhecimento de cursos superiores. Apesar do artigo 1º registrar que era livre a abertura de escolas superiores, tanto pelos poderes públicos quanto por pessoas jurídicas de direito privado,

a organização e funcionamento deveriam ser autorizados pelo Governo Central. Além disso, o reconhecimento dos cursos deveria ser requisitado junto ao Ministério da Educação e Saúde, dois anos após a autorização de funcionamento, uma vez que a autorização não implicava no reconhecimento federal. Se o curso não fosse reconhecido após submissão dos relatórios de fiscalização ao Conselho Nacional de Educação, teria sua autorização suspensa. As exigências para funcionamento de cursos abrangiam aspectos econômicos, aparelhamento administrativo, limites de matrícula para as séries do curso, dentre outros fatores que por se expressarem de maneira muito ampla, possibilitaram diversas interpretações.

No decreto-lei, outro item presente no *check-list* para autorização de instituições de ensino superior era a capacidade técnica e moral do corpo docente. Ora, além da capacidade técnica necessária ao ensino de nível superior, o governo ditatorial de Vargas considerava imprescindível a coadunação ideológica dos trabalhadores que estavam destinados a formar a elite controladora do país. Para isso, exigir a capacidade moral do corpo docente significava garantir a legitimação do domínio político sobre a sociedade e a continuidade do mesmo, demonstrando que a educação tinha um caráter utilitário no desenvolvimento do país, não sendo, exclusivamente, o de formação técnica.

Dentre os problemas advindos das diferentes interpretações do Decreto-Lei nº 412, observa-se um aumento do número de estabelecimentos de ensino superior existentes no país, muitos dos quais deixaram as exigências legais permanecerem no papel e se adaptaram a elas apenas em períodos de inspeção e reconhecimento dos cursos. Para se ter uma ideia do quadro do ensino superior em nosso país nessa época, em 1933, havia 265 estabelecimentos privados de ensino superior no Brasil e 146 estabelecimentos públicos. Estes abrigavam 14.737 e 18.986 alunos, respectivamente. Em 1940, o número de estabelecimentos privados cresceu para 293 e o de estabelecimentos públicos para 176, porém, com um perceptível decréscimo do número de alunos matriculados: estas instituições agrupavam 12.485 e 15.198 alunos, respectivamente (Nupes, 2001).

Diante desse quadro de crescimento do número de instituições contrastante com o número de alunos matriculados, o governo militar, em 08 de março de 1940, por meio do Decreto-Lei nº 2.076, instituiu que a autorização para funcionamento de novos cursos deveria observar a real necessidade do meio em que estava sendo proposto – o que não impedia muita coisa, uma vez que não estavam explícitas quais necessidades

deveriam cercear o oferecimento de novos cursos, tampouco quem fiscalizaria a existência real da “real necessidade” – além da ocupação das vagas do corpo docente mediante concurso de provas e títulos, demonstrando que a capacidade técnica exigida pelo Decreto-Lei nº 412/38 não estava sendo levada tão a sério na determinação do corpo docente dos cursos superiores que até então se apresentavam no cenário nacional.

Apesar das tentativas registradas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras¹⁶ de 1931, observamos que o ensino superior no Brasil expandiu-se através de institutos isolados, sendo que até 1945, o país contava apenas com cinco universidades – excluindo-se dessa contagem a Universidade do Distrito Federal, criada por decreto municipal nº 5.513/35 e extinta em 1939 por decreto presidencial –, sendo: (1) a Universidade do Brasil, criada pelo decreto federal nº 14.343/20, (2) a Universidade de Minas Gerais, criada pelo decreto estadual nº 956/28, (3) a Universidade de São Paulo, instituída pelo decreto estadual nº 6.283/34; (4) a Universidade de Porto Alegre, decreto estadual nº 5.758/34 e (5) a Universidade Rural do Brasil, criada pelo decreto federal nº 6.155/43.

Com a deposição de Vargas, houve a tentativa de estabelecer no Brasil um regime democrático, iniciado pela promulgação da constituição de 1946. A constituição retomou os princípios das Constituições de 1891 e 1934, voltando a educação a ser definida como direito de todos, prevalecendo a idéia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. O capítulo II da referida constituição, em seus artigos 173 e 174 manifestava-se a respeito da liberdade das ciências, letras e artes e, ainda, que o amparo à cultura é dever do estado. Desta forma, determinava em parágrafo único que *“a lei promoverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior”* (Brasil, 1946). O ano de 1946 marcou uma nova fase na educação do Brasil, não apenas ao que se refere ao ensino superior, mas englobava também o ensino primário e secundário.

N conjuntura sócio-econômica do governo presidido por Eurico Gaspar Dutra, observou-se uma expressiva transferência das populações rurais para as zonas urbanas por resultado do processo de industrialização realizado no país. Isso interferiu no crescimento da demanda por educação escolar, pois, em sua nova realidade, essas populações observaram a importância de possuírem conhecimentos que as permitissem

¹⁶ A disposição existente no decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, de que o ensino superior no Brasil deveria obedecer, preferencialmente, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, foi interpretada em sua postura antagônica. A organização do ensino superior nas décadas seguintes priorizou os institutos isolados, sendo as universidades, exceções.

viver no ambiente urbano. Saber ler, escrever e contar eram técnicas indispensáveis no novo cenário e até mesmo podiam lograr aos migrantes cargos administrativos em instituições públicas e privadas. Com a urbanização crescente do país e a estratégia político-econômica do governo de substituir as importações por industrialização interna, as possibilidades de ascensão social através de cargos cresceram juntamente com a procura pelo ensino especializado – em todos os níveis. No novo espaço público que estava sendo construído passo a passo, as qualidades de formação profissional (instrução, cultura, conhecimentos técnicos) eram vistas como qualidades pessoais que permitiam oportunidades de uma vida melhor, herança de um passado que apontava o homem escolarizado como merecedor de rendas e deferências especiais.

Aliada à crescente urbanização, a legislação político educacional dos estados no final da década de 40 e início da década de 50 permitiu a equivalência entre o ensino médio e o ensino técnico, de forma que, numa perspectiva liberalizante, foram eliminadas as barreiras de títulos entre o ensino secundário e o ensino superior, fazendo com que todos os egressos do ensino secundário pudessem se candidatar ao ingresso no ensino superior (Machado, 1982). E nessa demanda por maiores oportunidades de escolarização, o reflexo no ensino superior traduziu-se na abertura de novas instituições de ensino superior, num movimento muito semelhante ao ocorrido durante o período de 1930-1945.

Como resultado desse novo período e da nova constituição ocorreu o surgimento de universidades através da vinculação administrativa de faculdades preexistentes e a federalização de grande parte delas. Da iniciativa privada também ocorreu expressivo investimento para a criação de institutos isolados e outras universidades. De 1945 até 1960, foram criados 223 novos estabelecimentos de ensino superior, os quais, mais uma vez, não priorizaram o modelo universitário (Teixeira, 1998).

Uma questão a ser observada no processo de estabelecimento do ensino universitário em nosso país é que a legislação existente não tinha como objetivo principal formar profissionais para o mercado. Como visto anteriormente, em 1931, a reforma educacional proposta determinava que o ensino superior fosse ministrado ‘preferencialmente’ em Universidades, pois estes eram ‘centros de saber desinteressado’, que vinculariam ensino, produção científica e universalidade do conhecimento. Aqui, a preocupação precípua das instituições estava centralizada na investigação como caminho de ampliação dos conhecimentos existentes. Controvérsias a parte, o fator interessante nessa reforma era o desejo de se implementar o modelo

alemão de universidade, fundado nos princípios da pesquisa e da ciência desinteressada, em oposição a estrutura que vigorava em nosso país: de reelaboração e transmissão de conhecimentos. Embora esse modelo não tenha sido incorporado efetivamente, esboça-se uma mudança de pensamento a respeito da “funcionalidade” das universidades. Deveriam ser espaços de renovação do conhecimento, para que a sociedade pudesse alcançar a modernidade através da investigação científica.

No entanto, até a década de 1950, a expansão do ensino superior, ao contrário do esperado, foi realizada com a criação de instituições privadas que não desenvolviam pesquisa; apenas atividades de ensino. A autorização para criação e funcionamento dessas instituições foi uma estratégia adotada pelos governos populistas e visava remediar as exigências por ensino superior provenientes da classe média que, escolarizada no secundário, desejava ingressar nos quadros superiores do ensino. Tal pressão relacionava-se não apenas a ampliação de matrícula no ensino secundário, mas também ao processo de concentração da propriedade e da renda que foi percebido em nossa sociedade a partir da década de 1950, fazendo com que a educação superior fosse encarada como um meio de ascensão social das classes médias (Cunha, 1975).

Percebe-se então que entre as décadas de 1930 e 1950 a concepção, organização, acesso e funcionalidade da educação superior divergiam em vários pontos. Na prática, as instituições de ensino superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada não buscavam o saber desinteressado, independente do setor social que a oferecesse. De um lado, as instituições confessionais tinham interesses ideológicos na organização sistemática da disseminação do conhecimento, vinculando a ciência existente aos seus interesses de formar elites que coadunassem com seus propósitos. De outro lado, as instituições privadas de sentido estrito objetivavam a organização de um conhecimento que fosse útil ao mercado de trabalho, pois os seus alunos objetivavam posições de destaque na estrutura social que se apresentava.

Herança de uma história secular de exclusão de possibilidade de acesso por parte da população, o ensino superior em nosso país estruturou-se de maneira tímida na primeira metade do século XX. Apesar das significativas alterações do panorama político do Brasil, seja ele colonial, imperial ou republicano, o ensino superior continuava sendo visto como local de reprodução de elites e de profissionais liberais que ocupariam posições distintas na sociedade. Portanto, a reprodução e transmissão do conhecimento não eram possibilitadas a todas as classes sociais, explicitando uma situação de exclusão intencional de determinados extratos da pirâmide social existente

no país. Servindo mais aos propósitos de pequenos grupos entremeados com o poder político, as universidades subvencionadas pelo poder público não eram vistas como interessadas no desenvolvimento do país e alcance do progresso tecnológico. Essa função universitária só seria alterada durante o governo militar na década de 1960.

CAPÍTULO II

UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.
Antônio Gramsci

Foi em meados das décadas de 1950 e 1960 que a discussão sobre a necessidade de expansão do ensino superior, visando o desenvolvimento do país e alcance do progresso tecnológico, foi intensificada. Do entendimento ocidental que o conhecimento poderia hierarquizar as sociedades até a conclusão de que o avanço tecnológico permitiu aos Estados Unidos vencer a Segunda Guerra mundial, decorreram-se algumas centenas de anos. A partir disso, atrelou-se significativamente a justificativa de que o ensino superior deveria ser expandido objetivando formar profissionais para um mercado de trabalho que se transformava, em razão das tecnologias importadas dos países desenvolvidos e, pelo processo de urbanização recente testemunhado nas principais regiões do país.

A mudança nessa perspectiva a respeito do ensino superior é uma das principais questões que deve ser compreendida neste segundo capítulo. Como o modelo de formação de elites existente ao longo de séculos foi transformado pelo regime militar e pelo neoliberalismo em nosso país, vinculando o ensino superior as necessidades de desenvolvimento da nação? E ainda, como se deu a expansão do ensino superior no país, dando destaque à cidade de Uberlândia, que teve sua primeira instituição universitária instituída nos anos de 1960? Havia pressa de consolidar o Brasil como “Grande Potência” e a educação superior seria um dos protagonistas desse movimento de mudança dos pensamentos e de capacitação da sociedade.

É interessante observar que durante a segunda metade da década de 50, a ampliação de escolas de ensino superior se deu através do surgimento de muitas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pela confluência de diversos fatores. Primeiramente, deveu-se a vigência de uma legislação – Estatuto das Universidades

Brasileiras, de 1931 – em que a concepção de universidade baseava-se na existência de um núcleo em torno do qual seriam organizadas as demais escolas de formação para profissões tradicionais: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Ao lado disso, a existência de egressos do ensino secundário – motivados pelas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério; ou seja, a relativa ampliação da rede de ensino público médio nos anos 50 – por um lado aumentava a demanda por ensino superior; e por outro alimentava o próprio mercado ocupacional para os egressos dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras. Além disso, deveu-se à estratégia das principais instituições particulares no sentido de se expandirem sem dispor de muitos recursos financeiros, uma vez que cursos dessa natureza tendem a funcionar baseados, sobretudo, em recursos humanos.

Independente da concepção e da finalidade adotada na estruturação dessas faculdades, o interessante é observarmos a terminologia adotada por essas instituições, que seguem a obrigatoriedade imposta pela legislação, sem a preocupação com a finalidade desta nomenclatura.

No caso específico da cidade de Uberlândia – que por consequência do número de escolas primárias e secundárias existentes na cidade, formavam um contingente de alunos propensos a ingressarem no ensino superior, mas sem possibilidades de se transferirem para os grandes centros para este fim – uma de suas primeiras experiências nesta etapa escolar também foi dada com a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo decreto nº. 47.736, de 02 de fevereiro de 1960. Na mesma data, temos o decreto nº. 47.732, responsável pela criação da Faculdade de Direito de Uberlândia.

Costuma-se acreditar que um dos motivos para essa expressividade de Uberlândia na formação de quadros escolarizados foi a sua posição geográfica, aglutinadora de estradas que desembocavam na nova capital federal. O crescimento do comércio de bens e serviços, os fluxos migratórios e o desenvolvimento econômico da cidade permitiram que ela ocupasse uma posição diferenciada no cenário nacional, fortalecendo seu poder político, com condições de reivindicar recursos objetivando benesses para o município, as quais incluíam uma estrutura de ensino superior, que foi sendo estabelecida na década de 1960, em meio a diversas dificuldades, tais como disponibilidade de espaço físico, de administração, financeiras, e principalmente de composição do corpo docente, em face da ausência de pessoas com formação universitária na cidade e na região (Vieira Filho, 1993). Todavia, contrapondo essa

memória, Damasceno (2003), em sua dissertação de mestrado, aponta que na década de 1950 os trabalhadores da região, assim como os da alimentação e os ferroviários da cidade, organizavam-se na luta por melhores salários, atendimento de saúde, oportunidades educacionais e condições de transporte. Esses eram problemas concretos da cidade, que originaram demandas sociais direcionadas ao poder público. O atendimento a algumas dessas demandas era apresentado pela imprensa local como resultado do desenvolvimento proveniente do progresso intensificado na década de 1950, com a construção de rodovias e da nova capital nacional, Brasília, justificativas que negavam a relevância das experiências dos trabalhadores da região.

Não obstante, a expressividade de Uberlândia também contava com a ajuda de algumas negociações políticas, que não levavam em conta as necessidades da população local, nem as demandas por qualificação profissional, tampouco as condições materiais e humanas para oferecimento de um curso superior, visando a garantia de padrões de qualidade no que tange a disponibilidade de fontes bibliográficas, mobiliário para estudo, local adequado e capacidade do corpo docente envolvido nessa empreitada. A autorização para funcionamento da faculdade de Direito de Uberlândia foi resultado da confluência de interesses políticos na região, como registra o trecho de uma entrevista feita com o Professor Jacy de Assis¹⁷ na pesquisa de Caetano e Dib (1988):

Fiz um trabalho com Tancredo Neves, Clóvis Balbino e mais alguns amigos que me prometeram colaborar e dar seus nomes para 'fazer as cadeiras'. Depois, fui ao Rio de Janeiro, procurei o Rondon Pacheco que era deputado federal, para nos ajudar e conseguir a Faculdade. Fui ao Ministério da Educação e Cultura e, no gabinete do Dr. Jurandir Lopes, pedi a ele a Faculdade de Direito. Ele foi contra e protestou dizendo que era um absurdo querer fazer isso em Uberlândia porque havia uma em Goiânia e outra em Uberaba, não havia razão para criar outra Faculdade de Direito aqui. Ficamos calados enquanto ele falou, mas depois que ele falou bastante, zangado e nervoso, o Rondon tornou a falar com ele. Ele continuou negando '-eu não aceito isso, não concordo'. Ai ele se levantou, virou para o Rondon e disse: 'Pois bem, deputado Rondon Pacheco, eu vou lhe fazer uma proposta: eu quero fundar lá em Uberlândia a Faculdade de Engenharia. O senhor tem um projeto de lei no Congresso que cria uma universidade no Rio Grande do Sul, o senhor aproveita e intercala, na emenda, a criação da Faculdade de Direito em Uberlândia'. Então o Rondon disse: 'faço isso amanhã'. Ele bateu a campanha, chamou uma moça lá e disse: 'você fica a disposição do Dr. Jacy aqui no Rio essa semana e dá a ele todos os papéis necessários para a criação de uma Faculdade de Direito em Uberlândia'. Então nasceu a Faculdade de Direito no gabinete do Dr. Jurandir Lopes. (pg. 24)

¹⁷ O Professor Jacy de Assis foi o primeiro diretor da Faculdade de Direito e o proprietário da residência cedida para funcionamento do curso de Direito, na Rua Duque de Caxias. Esta residência abriga, atualmente, uma unidade da Universidade Federal de Uberlândia.

Observa-se, na análise dos registros do Diário Oficial, que no ano seguinte ao estabelecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade de Direito na cidade, foi criada a Faculdade Federal de Engenharia, em 24 de janeiro de 1961, por meio da lei nº. 3.864-A. Na sequência, em 5 de dezembro de 1962, a Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia, pelo decreto nº. 1.842. Seis anos mais tarde, o Conservatório Musical de Uberlândia¹⁸, pelo decreto nº. 61.479, de 5 de outubro de 1967.

Esse episódio narrado pelo Professor Jacy de Assis exemplifica de que forma interesses políticos se sobrepõem a projetos locais de desenvolvimento educacional e de que forma projetos idealizados por grupos locais podem ser contestados por interesses federais. Isso pode não parecer novidade para os que estão familiarizados com as nuances do jogo político, mas deve ser observado com mais cuidado por aqueles que não compreendem o motivo de algumas cidades e regiões do país se destacarem no processo de desenvolvimento. Se a distribuição de instituições de ensino superior no país se dava como moeda de troca entre políticos, não tendo fundamentos mais resistentes tais como análise do impacto nas regiões, condições econômicas de manutenção e possibilidade de atendimento a grupos heterogêneos, a existência dessas instituições poderia ser questionada a qualquer momento, caso as negociações políticas assim quisessem. Isso não tardou a acontecer no Brasil, como mostra a nossa história universitária.

Em nível nacional, durante os primeiros anos do regime militar, o ensino superior foi submetido a uma nova legislação, conhecida como Reforma Universitária de 1968. A justificativa para tal reforma era a de que o modelo de ensino superior então existente não atendia aos anseios das classes dominantes. Não possibilitava que todos os participantes do jogo político usufríssem da estrutura existente e também requeria altas quantias financeiras para sua manutenção. O número de instituições, aparentemente, nem figurava como principal questionamento, mas sim a sua forma de organização. Assim, a mudança de nosso sistema de ensino superior – ou nas palavras da época, a modernização – foi proposta nos padrões do modelo norte-americano, sendo realizado, inclusive, um acordo de “cooperação” com a *United States Agency for International*

¹⁸ O Conservatório Musical de Uberlândia, fundado em 13 de julho de 1957 pela Professora Cora Pavan de Oliveira Capparelli, já funcionava anteriormente certificando profissionais na área de música e professores de música, em nível médio. O decreto nº 61.479, reconheceu os cursos do Conservatório Musical de Uberlândia, em nível superior.

Development (USAID)¹⁹, que após análise de nossa realidade no ensino superior, diagnosticou as seguintes falhas:

estruturas obsoletas, bibliotecas insatisfatórias, existência de cursos sem avaliação do mercado de trabalho, currículos pouco flexíveis, baixo rendimento dos alunos, reduzido número de vagas, tempo parcial de alunos e docentes, ausência de um planejamento global de longo alcance que norteie a futura expansão e o aperfeiçoamento interno do sistema de ensino superior no Brasil. (Rosas: 1992, p. 36)

Com esse diagnóstico – não muito original, uma vez que as formas com que eram negociadas as aberturas de faculdades não podiam exigir um resultado diferente – formou-se uma equipe denominada Equipe de Assessoria do Ensino Superior (Eapes), que recomendou um vínculo direto entre a educação e o mercado de trabalho. A essa recomendação somavam-se outros estudos e documentos, dentre os quais tem relevante consideração o relatório do professor americano Rudolph Atcon – designado como consultor do Ministério da Educação e Cultura. O relatório por ele produzido foi um dos pilares da Lei nº 5.540/68, conhecida como “Reforma Universitária”. Neste relatório, que recebia o singelo título de “Recomendações”, Atcon priorizava a racionalização da estrutura universitária nos moldes das organizações empresariais (Germano, 2000). Referência também é feita ao relatório Meira Mattos, resultante da Comissão²⁰ presidida pelo Coronel Meira Mattos²¹, que apresentava uma proposta de intervenção nas universidades para resolução dos problemas estudantis, observando-se os ditos princípios democráticos, o aprendizado universitário e o contexto jurídico (Boschetti, 2007).

Em teoria, procurando modernizar e expandir as universidades federais, a reforma de 1968 propôs, no âmbito do trabalho docente, abolir as cátedras vitalícias, instituir o regime departamental, institucionalizar a carreira acadêmica, além de acoplar o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. A política educacional do governo militar foi elaborada por um pequeno grupo, tendo se respaldado em diversos estudos e documentos encomendados, que indicavam a necessidade de obter o máximo

¹⁹ Traduzindo: Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional. No ensino superior, o primeiro acordo MEC-USAID foi em 23 de junho de 1965.

²⁰ Criada pelo decreto Nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, tinha a finalidade de (a) *emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis*; (b) *planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil e* (c) *supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado*.

²¹ Em 1964, o Coronel Carlos de Meira Mattos foi nomeado Subchefe do Gabinete Militar do Presidente Castello Branco. Em 1967, cursou a Escola Superior de Guerra e nela ocupou o cargo de Adjunto para Assuntos Militares.

de atendimento com o menor custo financeiro. Todavia, não se pode concluir que a Reforma era fruto apenas das indicações externas. Como aponta Germano (2000),

a reforma universitária de 1968 assimilou, em grande parte, a experiência acumulada no âmbito de instituições do próprio Estado, bem como as demandas estudantis. Mas a assimilação não significa continuidade do projeto anterior; na verdade, como vimos, ela representou sua liquidação. A reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar, a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Afinal, não se trata de um contexto de ‘democracia populista’, mas da implantação de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial (p. 123).

Percebe-se que a expansão e a melhoria do ensino superior, pleiteadas pela sociedade civil – em especial através da União Nacional dos Estudantes –, foram concebidas pelo governo militar como um projeto de otimização dos recursos físicos e humanos visando o desenvolvimento econômico do país. Para os responsáveis pelo planejamento no governo militar não era possível que o ensino superior atendesse um público restrito, pois os recursos financeiros deveriam ser racionalizados, orientando todos os trabalhos no sentido de expansão do ensino superior para uma flexibilização da estrutura.

Desta forma, as ações que visavam à otimização dos recursos humanos – especialmente no tocante a formação, qualificação e titulação dos professores – passaram a ser uma preocupação dos órgãos federais. Para isso, foi criada uma política nacional de pós-graduação, que foi conduzida pelas agências de fomento do governo federal, já existentes (Martins, 2003). Aqui, a CAPES²² e o CNPQ²³ ocupam lugar de destaque.

A reforma universitária do regime militar esperava que a adoção de mudanças aumentasse a qualidade, produtividade e eficiência das instituições de ensino, permitindo que a nação alcançasse autonomia sócio-econômica através de sua produção de ciência e tecnologia, consolidando as expectativas criadas pelo regime militar do projeto “Brasil: Grande Potência”. A constituição das novas tecnologias como pilares de

²² Criada pelo Decreto n.º 29.741 em 11 de julho de 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES tinha como objetivos principais (a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. (b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (Brasil, 1951).

²³ Por sua vez, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) objetivava promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer área do conhecimento (Brasil, 1951). As ações do CNPq englobavam tanto o envio de centenas de professores bolsistas para aperfeiçoamento em universidades estrangeiras como a fundação de institutos de pesquisas especializadas (Germano, 2000).

um novo ciclo de acumulação do capital e do poder mundial, particularmente após a 2ª Guerra Mundial, foram determinantes para que o regime militar se conscientizasse da importância estratégica dessas áreas, considerando prioritária a capacitação de recursos humanos para atuarem nas mesmas.

As propostas de expansão do ensino superior e a modernização das universidades federais existentes na reforma universitária de 1968 constituíam uma face dessa moeda. Nesse bojo, as faculdades isoladas existentes na cidade de Uberlândia, padrão característico da expansão do ensino superior no país nas décadas anteriores, foram agrupadas em 14 de agosto de 1969, através do decreto-lei nº. 762, originando a Universidade de Uberlândia.

Por outro lado, observou-se o surgimento e crescimento significativo do ensino superior privado, modelado tal qual empresas educacionais preocupadas com o lucro e com o atendimento das demandas do mercado educacional, sem uma vinculação entre o ensino e a pesquisa, a autonomia do docente e o interesse público.

No que tange ao crescimento do ensino superior privado, foi determinante o papel do Conselho Federal de Educação (CFE) que desde 1961, passou a deliberar sobre a abertura e o funcionamento das referidas instituições. Os alunos passaram a ser vistos como consumidores. Essa modificação foi percebida especialmente após a reforma de 1968, pois antes disso a organização do ensino superior privado assemelhava-se a do ensino público, sendo até mesmo caracterizado como semi-estatal (Casali, 1995).

Em uma análise sobre a relação entre educação e desenvolvimento, realizada com base em estatísticas e índices da década de 1950 e 1960 organizadas pelo IPEA – Ministério do Planejamento, Simonsen²⁴ (1976) considerava que nosso principal problema educacional estava no ensino superior, nível em que os investimentos feitos não eram ajustados às exigências do mercado. Considerava que, além das taxas alarmantes de repetência e evasão registradas no ensino primário, e da rigidez acadêmica do ensino secundário, as universidades eram dispendiosas por que a preocupação de oferecer diplomas sobrepunha a de oferecer qualificações profissionais.

No período considerado, o “*desperdício nas universidades*” podia ser compreendido pelos “*altos custos unitários*”. Para explicar esse alto custo, Simonsen (1976), que era Ministro da Fazenda do governo Geisel, apresentava que os principais

²⁴ Mário Henrique Simonsen, engenheiro e economista, Ministro da Fazenda do governo Geisel (1974-1979) e Ministro do Planejamento em 1979, sócio da Consultec - Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas, junto com Jorge de Melo Flores, Mário Pinto, Lucas Lopes e Roberto de Oliveira Campos (Keller; Guido, 2009).

fatores eram “*a baixa relação aluno/professor, o desperdício de espaço e de tempo e a duplicação de instalações e cadeiras*” (p. 187). Essa compreensão de que havia um desperdício do erário público na e pela aplicação de verbas para financiamento do ensino superior público era endossada pelo também economista Roberto Campos²⁵, para quem a gratuidade do ensino – sendo que a finalidade desta etapa educacional, na visão de Campos, se reduz ao ensino – é profundamente antidemocrática, uma vez que subvenciona o estudo dos filhos das classes abastadas. O caráter antidemocrático do ensino superior gratuito era justificado pelos altos investimentos para um baixo retorno. Para os economistas do governo militar, isso era inadmissível, uma vez que o desenvolvimento do país adviria das qualificações técnicas apreendidas em cursos de curta duração e não em cursos universitários desvinculados das necessidades do mercado (Campos, 1969). Não sendo estruturadas em sintonia com as exigências do desenvolvimento econômico, dizia-se que as universidades – nos moldes em que se encontravam – não poderiam contribuir para o desenvolvimento do país.

Ora, essa preocupação persiste nos dias atuais em que o discurso do mercado centraliza a necessidade de diplomas para ocupação profissional, sem considerar as intenções do sistema capitalista que jamais possibilitará o pleno emprego. Não obstante, o investimento demandado para oferecimento de cursos vinculados às áreas de desenvolvimento tecnológico e de infraestrutura não são interessantes para um mercado que se preocupa em maximizar os resultados financeiros de seus projetos, reduzindo custos, seja em relação ao pessoal empregado, seja em relação aos recursos físicos e materiais. Na educação, o discurso hegemônico passa a maximizar a estrutura e estes recursos como determinantes para os bons resultados do processo, deixando os sujeitos envolvidos no processo educacional em segundo plano.

Há de se destacar que, no projeto desenvolvimentista aplicado ao Brasil, a relação entre educação e trabalho foi estabelecida numa perspectiva essencialmente economicista, sendo necessário que os investimentos direcionados a esta primeira resultassem em lucros individuais e sociais, instrumentalizando ao trabalho aqueles que a ela tinham acesso. Com esse enfoque imediatista e utilitarista que era dado não apenas

²⁵ Roberto de Oliveira Campos, diplomata, Presidente do BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico entre 1958-1959; Embaixador do Brasil nos Estados Unidos entre 1961-1964; Ministro do Planejamento do governo Castelo Branco (1964-1967); Embaixador do Brasil na Inglaterra entre 1974-1982; Senador pelo estado do Mato Grosso entre 1983-1991; e deputado federal pelo Rio de Janeiro entre 1991-1999 (Keller; Lemos, 2009).

ao ensino superior, mas a educação em todos os seus níveis, a conclusão de Simonsen (1974) a respeito de nossa estrutura universitária era que:

O desperdício nas universidades, se ainda existe, pelo menos vem sendo abrandado. Ainda se diploma advogados, economistas e psicólogos além das necessidades da economia brasileira. Contudo, o Conselho Federal de Educação vem sendo bastante cuidadoso no exame dos projetos de criação e de ampliação de vagas nas universidades, condicionando a sua aprovação à existência de oportunidades de emprego para os recém-formados. Ao invés da cátedra vitalícia e mal remunerada, estabeleceu-se um estatuto do magistério bem mais flexível do que o anterior, criando inclusive, nas áreas prioritárias, o professorado de tempo integral e de dedicação exclusiva. Ao invés de faculdades estanques que ensinavam uma matemática para os engenheiros, outra para os químicos e outra para os economistas, já começamos a melhorar a integração universitária com o desenvolvimento do sistema de institutos. (...) A pós-graduação vem sendo expandida com bastante seriedade, pretendendo-se que, dentro de algum tempo, o acesso ao magistério superior dependa de um título de mestrado ou doutorado. Quanto ao tabu da gratuidade no ensino superior, até agora ele não chegou a ser derrubado. Mas o Ministério da Educação anunciou um projeto bastante inteligente, do ponto de vista social, e extremamente habilidoso, do ponto de vista político: o estudante deixará de pagar a universidade conforme a faixa do imposto de renda em que se encontrarem seus pais ou responsáveis. (p. 166)

Nessas considerações, percebe-se a presença de questões consideradas como estratégicas para o desenvolvimento universitário no país, visando sua utilização para os fins propostos pelo regime militar.

Uma delas refere-se à expansão do sistema de ensino sem que as devidas observações sobre a necessidade e relevância dos novos cursos sejam feitas. A repetição de estruturas universitárias, sejam elas públicas ou privadas, representava um “desperdício” para o governo, uma vez que o ensino superior não era tido como massificado e destinado a população secundarista em geral, mas como uma etapa de formação elitista e profissionalizante, que devia ser dimensionada de acordo com as necessidades do mercado, não havendo razão de se diplomarem pessoas que não conseguiriam uma colocação profissional, pela inexistência de postos de trabalho que requeressem a formação técnica possibilitada por alguns diplomas específicos.

Outra questão diz respeito ao vínculo de trabalho e a formação dos quadros profissionais que trabalhariam como docentes destas instituições. No caso do vínculo de trabalho, a relação instituída com o poder público e com a sociedade fazia com que os professores não fossem vistos como signatários dos interesses desenvolvimentistas propostos pelo governo federal. Darci Ribeiro (1961), ao escrever sobre a tradição universitária (in)existente em nosso país, questiona a ausência de articulação entre

instituições, professores e alunos, o que era um empecilho ao real desenvolvimento do conhecimento, do homem e da sociedade. Para ele,

Uma das causas dessas situações é a instituição da cátedra, tal como a concebemos; ou seja, o loteamento do saber em províncias vitalícias, outorgáveis através de certos procedimentos de seleção, que asseguram a um professor-donatário a propriedade do ensino de uma disciplina, em certa série de dado curso, a determinada Faculdade. Após o concurso, o usufrutuário vitalício da cátedra se liberta da obrigação de estudar e de atualizar-se. Pairando acima de qualquer juízo, orienta o ensino como bem entende ou descendente, se quiser, pode dar ou não dar aulas e até ensinar outra disciplina, desde que esta não tenha donatário. (p. 162)

Suas considerações tinham por objetivo promover um debate a respeito da compartimentalização das instituições, a falta de diálogo entre os sujeitos existentes na estrutura e a rigidez existente na legislação relativa ao ensino superior. Reinterpretadas pelo regime militar, fizeram com que a concepção da cátedra fosse vista como um entrave ao desenvolvimento nacional, uma vez que impedia a homogeneização dos currículos escolares visando um ensino padronizado e profissional, sendo substituída por outras formas de trabalho mais flexibilizadas, que possibilitassem uma adequação do ensino aos interesses da elite governante. A ação dos professores dos ambientes universitários deveria ser conduzida para o atendimento desses mesmos interesses, não sendo toleráveis atitudes, discursos e procedimentos destoantes desse projeto nacional, em especial no que se refere a disseminação de falas contrárias ou questionadoras do regime militar.

Por outro lado, contrapondo a visão instituída pelo regime militar a respeito da postura dos docentes universitários, Schwartzman (1988) considera o sistema de cátedras uma relação em que

seus professores tinham as obrigações e privilégios e inamovibilidade do funcionalismo público. O sistema de cátedra garantia aos professores das universidades públicas estabilidade no emprego e liberdade de ensino, e as congregações de catedráticos decidiam, em cada faculdade, todos os assuntos que não colidiam com as normas e a legislação federais. As congregações também preparavam as listas tríplexes para a escolha dos diretores, e designavam os membros dos conselhos universitários que faziam as listas dos candidatos a reitor. Nesse sistema, as reitorias tinham um papel quase simbólico, e o poder universitário era compartilhado, mesmo que desigualmente, entre as congregações de catedráticos e os órgãos ministeriais.

Compreende-se que, para além de um regime de trabalho com estabilidade, em que os docentes tinham liberdade de ensino, o sistema de cátedras contrariava uma

tendência centralizadora do regime militar, pois permitia a escolha daqueles que dirigiriam as instituições de ensino, abrindo brechas para legitimação de pessoas que não concordavam com a elite dominante hegemônica. A resolução desse conflito foi feita com a abolição do sistema de cátedras em 1967, substituindo a vitaliciedade das carreiras docentes por concursos de provas e títulos (Fávero, 2000).

A qualificação dos professores já existentes e atuantes seria feito por programas de pós-graduação, uma vez que *“ao invés de determinar que os assistentes fossem recrutados entre os portadores de diploma de pós-graduação, fixou-se o princípio de que seriam criados centros de pós-graduação destinados a dar cursos aos assistentes.”* (Simonsen, 1976, p. 189). Nessa medida, o governo militar buscou a qualificação dos professores das universidades através de cursos coordenados por órgãos federais, tais como a CAPES e o CNPq, controlando, novamente, o conhecimento que deveria ser assimilado e produzido. Essa política pública visava, inicialmente, o quadro de trabalhadores das universidades públicas, pois se considerarmos o setor privado, essa formação e plano de carreira inexistia, sendo que a expansão do sistema de ensino superior no decorrer da década de 1970 priorizou o modelo não-universitário e não-confessional. Em uma análise entre os dois setores, podemos compreender que, conforme Durham (2005)

o setor privado de fato se caracterizava por ser muito pouco progressista em termos educacionais, apegado a um ensino tradicional e livresco, desinteressado de questões como qualificação de professores e inovação curricular, que agitavam o setor público.

A cidade de Uberlândia também testemunhou, durante os anos 1970, a expansão do ensino superior pelo setor privado, com a criação da Faculdade de Serviço Social de Uberlândia, autorizada pelo decreto 70.226 de 02/03/1972. Mantida pela Associação Brasil Central de Educação e Cultura, a referida faculdade teve seu reconhecimento pelo Decreto nº 82.530 de 30/10/1978. Com esse reconhecimento, a mantenedora da Faculdade de Serviço Social passou a oferecer outros cursos de nível superior, os quais, em 30/10/1981, através da Portaria nº 596, expedida pelo Ministro da Educação, foram reconhecidos, sendo eles os cursos de Ciências, Letras e Estudos Sociais (licenciaturas de 1º grau) e Pedagogia ministrados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pela Associação Brasil Central de Educação e Cultura.

Essas licenciaturas, em Ciências e em Estudos Sociais, em razão de mudanças curriculares realizadas em nível nacional, foram divididas, anos depois, em

Licenciaturas Plenas em Matemática, Física, Química e Biologia e Licenciaturas Plenas em Geografia e História, respectivamente. Tal reestruturação, autorizada pela portaria nº207, de 21 de março de 1986, faria com que a instituição tivesse possibilidade de oferecer as novas licenciaturas em seus processos seletivos, sendo que o efetivo oferecimento dos cursos se daria de acordo com o interesse do mercado consumidor, contrariando a teoria propagada de que um curso de ensino superior deva ser ofertado e autorizado de acordo com as reais necessidades do espaço em que ele se insere. A procura de interessados se deu apenas para os cursos de Matemática e Geografia, que foram reconhecidos em 20 de fevereiro de 1992, através do parecer nº 107/92, do Ministério da Educação.

No relatório desse parecer, os técnicos em assuntos educacionais nomeados para a visita de inspeção na faculdade informaram que:

A habilitação em matemática foi oferecida aos alunos concluintes do curso de Ciências-Licenciatura de 1º grau, a partir de 1986. Cabe ressaltar que desde então apenas duas turmas concluíram o curso até o momento de elaboração do relatório da comissão verificadora: uma ao término do 1º semestre de 1988, com 05 (cinco) alunos, e outra ao término do 2º semestre desse mesmo ano, com apenas 01 (um) aluno. A partir de 1989 não houve novas opções para esta habilitação (Rosa, 1992).

No curso de matemática, a estrutura de docentes, de acordo com esse mesmo parecer, era composta por 05 professores com mestrado, 03 professores mestrandos, 04 professores com especialização e 05 professores com graduação e experiência em magistério superior. No curso de geografia, alvo de reconhecimento também deste parecer, o corpo docente era composto de 02 professores com mestrado, 04 professores mestrandos, 07 professores com especialização e 02 professores com graduação e experiência em magistério superior.

É interessante observar o número de alunos que se graduavam na Licenciatura na época do processo de reconhecimento do curso. Esse número reduzido de alunos que concluem um curso superior é bem diferente do número de alunos que ingressam no mesmo, por ocasião da aprovação no vestibular. No caso das instituições particulares, essa estatística representa um custo elevado para manutenção de sua estrutura física e de pessoal, pois o custo fixo não é proporcional a receita obtida com o pagamento de mensalidades dos alunos. Se poucos alunos dão continuidade ao curso, isso representa menos mensalidades pagas, portanto, menos receita para a instituição. A manutenção da estrutura física – prédio, energia, material didático – raramente tem o custo reduzido.

Uma possibilidade de redução de custos se encontra no corpo docente, com a redução de horas pagas, seja por aglutinação de turmas, seja pelo não oferecimento de atividades de ensino com o acompanhamento de um professor. No caso das duas licenciaturas citadas, apesar do número inexpressivo de alunos formados no curso de matemática, o parecer final do Conselho Federal de Educação continuou autorizando o número de 120 vagas anuais para cada licenciatura, “recomendando” apenas que a instituição ampliasse e atualizasse o acervo bibliográfico de cada uma das habilitações.

O pequeno número de alunos concluintes nos cursos mencionados e a lenta expansão do ensino superior privado na cidade de Uberlândia na década de 1980 expressavam uma situação não muito diferente na conjuntura nacional. Em 1980, das 882 instituições de ensino superior do Brasil, 682 eram de dependência administrativa privada, registrando 885.054 matrículas das 1.377.286 existentes no país. Em 1990, o número de instituições passou para 918, sendo 696 privadas, que somavam 961.455 das 1.540.080 matrículas existentes (MEC, 2007). Ao longo de dez anos, não se observa um crescimento expressivo na oferta do ensino superior, seja em número de instituições, seja em número de matrículas, notando-se que houve uma estabilização na oferta e procura desse ensino, ao mesmo tempo em que as instituições existentes procuravam se ajustar as exigências da legislação e do mercado.

Como exemplo disso, percebemos que enquanto a Associação Brasil Central de Educação e Cultura se consolidava na cidade, no oferecimento de seus cursos, algumas situações divergentes do que era o esperado pelo Ministério da Educação foram observadas, em especial no que diz respeito ao currículo elaborado e o corpo docente. Um relatório emitido em 01/12/1986, após visita de técnicos do Conselho Federal de Educação, fazia referência à formação dos professores do curso de Serviço Social, que não correspondia ao quadro esperado para avaliação do curso. Após ajustes realizados pela faculdade, o parecer 1107, aprovado em 07/12/1989, arquivou o processo de irregularidades na Faculdade de Serviço Social, em razão das explicações apresentadas. No que tange ao corpo docente, justificou-se que:

Naquela época, de fato, foram contratados novos professores alguns deles egressos da mesma Faculdade, possuindo apenas graduação, em substituição aos que haviam se demitido, inconformados com o baixo salário. No entanto, a IES propiciou-lhes oportunidade de melhor qualificação, oferecendo cursos de especialização *Lato Sensu*, sendo que tais professores continuam em exercício na FASSU até hoje. O quadro de docentes da FASSU apresenta um bom nível, com um índice de rotatividade normal, conforme se pode comprovar na relação anexa.

Em 1988, a Associação Brasil Central de Educação e Cultura teve seu nome alterado para Associação de Ensino do Triângulo e no ano seguinte, em face de sua consolidação como instituição particular de ensino superior na cidade de Uberlândia, conseguiu autorização para o funcionamento de mais duas faculdades: a de Fisioterapia, com o Decreto nº 97.551, de 03/03/1989 e a de Comunicação Social, com o Decreto nº 97.623, de 10/04/1989. Esses cursos foram reconhecidos pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação, através das portarias nº 563, de 07/04/1993 e nº 1.495, de 14/11/1993, respectivamente.

No final da década de 1980, em 07 de dezembro de 1989, outra mantenedora de ensino superior privado na cidade de Uberlândia, denominada *Instituto Integral de Ensino Superior - MG*, teve aprovação de seu projeto para funcionamento de um curso de Ciências Econômicas, que funcionaria nas instalações físicas das faculdades mantidas pela Associação de Ensino do Triângulo. O corpo docente aprovado era composto por 27 professores, sem referência direta a titulação dos mesmos. Porém, no processo²⁶ há uma distinção entre “professores aceitos” (11 professores, com formação em Economia) e “professores aceitos apenas para este curso” (16 professores, com formação diferenciada). No dia seguinte, foi aprovado também o projeto de funcionamento de um curso de Administração, sob responsabilidade desta mesma faculdade. No projeto, o corpo docente aprovado era composto por 26 professores, dos quais 4 possuíam título de doutor, 5 possuíam o título de mestre, 16 possuíam cursos de pós-graduação (especialização) e 1 possuía o título de graduado (professor de Educação Física). Os Decretos nº 99.007 e 99.008 de 02/03/1990 autorizavam o funcionamento dos cursos de Administração e de Ciências Econômicas, respectivamente, sob responsabilidade das Faculdades Integradas de Uberlândia, mantidas pelo Instituto Integral de Ensino Superior-MG.

Esses dois cursos foram assumidos em 1991 pelas Faculdades Integradas do Triângulo, surgidas pelo agrupamento, em 1990, das quatro faculdades mantidas pela Associação de Ensino do Triângulo – Faculdade de Serviço Social de Uberlândia, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia, Faculdade de Fisioterapia de Uberlândia e Faculdade de Comunicação Social de Uberlândia. Em 12 de janeiro de 1994, o Conselho Federal de Educação aprovou a implantação de mais cinco novos cursos sob responsabilidade das Faculdades Integradas do Triângulo: Arquitetura e

²⁶ Processo nº 23001.000382/86-83 do Ministério da Educação.

Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito e Publicidade e Propaganda²⁷.

Entre as décadas de 1950 e 1990, a mudança na perspectiva a respeito do ensino superior foi realizada de maneira incisiva pelo governo – interessado no desenvolvimento econômico do país – e pelos agentes privados – interessados nos dividendos e no prestígio social que eram possibilitados pelo oferecimento dessa modalidade de ensino. A obtenção de um diploma ainda era visto como uma questão de distinção social, porém não mais como nos séculos anteriores. O ensino superior estabeleceu-se com seu viés utilitarista, visando qualificação para o trabalho na nova sociedade urbana, que se expandia e demandava essa formação.

Durante a primeira metade da década de 1990, o quadro do ensino superior existente na cidade de Uberlândia contava com uma universidade federal e uma instituição privada de ensino superior que concentrava dez cursos de graduação em diversas áreas do saber. De acordo com estatísticas do Ministério da Educação, em 1998, os dez maiores cursos em número de matrículas no nosso país eram: Direito, Administração, Engenharia, Pedagogia, Ciências Contábeis, Letras, Comunicação Social, Ciências Econômicas, Psicologia e Medicina. Destes 10 maiores cursos, 6 eram oferecidos pelo setor privado na cidade de Uberlândia, o que demonstra um interesse do setor em acompanhar as tendências nacionais, na medida de suas possibilidades e de retorno do investimento. Em 1998, o Brasil contava 2.125.958 matrículas no ensino superior, das quais 1.321.229 eram do setor privado (MEC, 2007).

As mudanças ocorridas na sociedade, na economia e na legislação nesta década alteraram o cenário do ensino superior no século seguinte. Ora, a década de 1990 foi marcada por um processo de reorganização da economia em nível mundial. Com políticas de ajuste fiscal – que se traduziram no corte de despesas públicas, tais como serviços de saúde, educação, previdência e segurança – o Estado passou a se manifestar de forma mínima sobre a sociedade, realizando a privatização de empresas estatais e repassando para o setor privado as responsabilidades dos serviços públicos em geral, o que criou uma rede de serviços públicos não estatais, que eram apenas regulados pelo Estado. Como foi pontuado, a segunda metade do século XX testemunhou uma mudança no valor dado ao ensino superior, que agora esbarrava na impossibilidade do

²⁷ Os cinco cursos tiveram seu funcionamento autorizado em 12 de janeiro de 1994, com publicação no Diário Oficial – Seção 1 – de 13/01/1994, página 645. Todavia, não há menção do número destes decretos no Diário Oficial.

Estado manter a estrutura de ensino e de expandi-la, visando a qualificação de parte da população economicamente ativa, para que fosse possível vislumbrar um desenvolvimento econômico diante da reorganização econômica mundial. Nesta perspectiva, foram diminuídos os investimentos públicos em áreas básicas como saúde e educação, o que incluía o desenvolvimento de ciência e tecnologia. Compreender como se deu essa mudança na atuação do Estado sobre o setor educacional nas últimas décadas²⁸ e o seu reposicionamento na década de 1990 é uma questão fundamental.

Após a segunda grande guerra, os países capitalistas experimentaram – cada um com seu modelo – um significativo desenvolvimento econômico, com altas taxas de produção, lucro e queda do desemprego. Obviamente, esse desenvolvimento não foi usufruído de igual forma por todos os setores da população, mas o processo de adaptação da economia nacional dava sinais de que o incremento nas importações – tanto de bens de produção, como de bens de consumo – levaria as nações capitalistas a uma retomada do crescimento, não observado desde a grande depressão de 1929.

No período de crescimento, as ações tomadas pelo Estado para garantir a reestruturação do mercado capitalista tinham como objetivo deixar de lado o fantasma do socialismo, uma ameaça bem presente no cenário mundial nesse mesmo período. Assim, a presença do Estado como agente da promoção social e de organização da economia foi percebida com a regulação de toda vida sócio-político-econômica de sua respectiva nação, sendo notório que tal intervenção regulatória era possibilitada exatamente em razão do crescimento econômico e pelas altas de lucro obtidas pelo capital.

Durante quase 30 anos, entre o término da segunda guerra e o início da derrocada dos lucros – motivada pela crise do petróleo em 1973 – as nações capitalistas vivenciaram um momento conhecido como Estado de Bem Estar Social, no qual o crescimento da economia e a obtenção de altos lucros permitiam ao Estado garantir

²⁸ No fim do século XX, o liberalismo político e o liberalismo econômico foram unidos em um projeto conhecido como neoliberalismo, em que o Estado mínimo e o alargamento dos processos de mercado são os destaques. A visão neoliberal propõe a precarização do Estado, divulgando o fortalecimento da compreensão de um Estado mínimo. Segundo esta visão, ele deixa de “*promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada à suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais*”. (CRUZ, 2003, p.12). Através da diminuição de finalidades do Estado, ocorre a transferência das demandas para a iniciativa privada, reforçando o fracionamento da população. Só terá acesso ao serviço oferecido pela iniciativa privada a parcela da população que possuir melhor poder aquisitivo. Assim os direitos sociais passam a ser vistos como mercadorias e o movimento econômico limita a extensão social da cidadania em favor da importância do mercado. Esse é o reordenamento do mundo capitalista, onde o Estado é mínimo e o mercado é máximo e onde se postula a noção de liberdade individual.

serviços sociais – relacionados à saúde, educação, habitação, emprego e renda – para a sua população²⁹. Essa “idade de ouro” do capitalismo, conforme termo empregado por Eric Hobsbawm, começou a declinar no final dos anos de 1980 (Hobsbawm, 2004).

No caso do Brasil, o período compreendido entre o término da segunda guerra mundial e o início do regime militar foi marcado pelo processo de industrialização e urbanização, sendo realizadas ações em todos os setores do país para construção de uma economia moderna e padronizada pelos países desenvolvidos, no qual a produção e o consumo caminhavam a passos largos (Teixeira, 1983).

Os anos governados pelo regime militar consolidaram esse desenvolvimento econômico no país, com o aumento das importações, tanto de bens de produção como de consumo, criando uma estrutura industrial arrojada que adequou o país as expectativas do capitalismo internacional. Durante esse período, a industrialização permitiu que fabricássemos quase tudo, fazendo com que as redes de serviços que alimentavam o comércio também crescessem, gerando empregos nas cidades – em sua maioria, mal remunerados – e estimulando a migração campo-cidade, o que não amenizou, todavia, a desigualdade social que era gritante, pois esse desenvolvimento econômico todo foi possibilitado principalmente pela exploração intensiva dos trabalhadores, que não eram especializados (Mello e Novais, 1998).

Com esse projeto de industrialização e urbanização, o Estado brasileiro necessitou direcionar investimentos públicos para a escolarização formal de sua população, tendo em vista que a força de trabalho existente no setor industrial – em contínua expansão – deveria estar preparada para colaborar com o capitalismo nacional. O crescimento dos serviços administrativos e de escritório deu origem a uma classe de trabalhadores comuns cuja escolaridade exigida era de nível primário. A expansão de oferta desse nível de ensino – independente das condições em que foi realizada – logo demandou a necessidade de oferta do nível médio e, posteriormente, do nível superior, tendo em vista que as possibilidades de ascensão social nas zonas urbanas exigiam o diploma universitário, oferecido para um percentual inexpressivo da população. No nível superior, entretanto, não houve expansão da oferta para o público interessado.

²⁹ Para Harvey (1996), a partir de 1945, as nações do primeiro mundo, lideradas em seu desenvolvimento econômico internacional pelos EUA, procuraram artifícios para garantir o consumo de massa, sendo que o investimento nos trabalhadores foi o principal destes. Ao oferecer alguns benefícios aos trabalhadores, o poder estatal agia estrategicamente para assegurar a produtividade e o consumo de massa. Obviamente, a intervenção estatal não se deu igualmente nos países de capitalismo avançado onde o Estado de Bem Estar Social era implantado. Nos países subdesenvolvidos, os benefícios deste modo de acumulação estavam postos para poucos, agravando a desigualdade econômica e social.

O crescimento econômico demandava profissões técnicas, contrastando com a estrutura de ensino superior de nosso país que não tinha como finalidade a formação de quadros profissionais massificados, mas tradicionalmente incumbia-se da formação de elites destinadas à administração do estado e de grandes empresas. Seja por questões de recursos, por questões políticas ou por prioridades, a expansão desse terceiro nível de escolaridade não estava na pauta de planejamento do período desenvolvimentista, uma vez que era visto como dispendioso e destoante dos projetos de acumulação do capital. Isso não impediu, entretanto, que as suas atividades fossem acompanhadas de perto pelo regime militar.

A década de 1980 registrou uma parada brusca do crescimento que foi testemunhado nas décadas anteriores, fazendo com que o nosso país mergulhasse numa grave crise financeira, que tem raízes nas políticas tomadas na década de 1970. Nessa década, a instabilidade econômica no plano internacional - especialmente após a primeira crise do petróleo em 1973 - comprometia o desenvolvimento dos países centrais, criando um cenário de baixo crescimento, aumento da inflação e do desemprego. A resposta do Brasil para esse momento foi optar pela manutenção do crescimento econômico à custa de um progressivo endividamento externo, o qual foi possibilitado pelo amplo crédito oferecido pelos bancos privados internacionais, interessados em reciclar a renda petrolífera (Velasco e Cruz, 2007). Uma vez que o saldo dessas ações não se traduzia no equilíbrio da economia, a inflação se tornou absurda no final de década de 1980, estratégia utilizada para tentar conter o consumo e utilizar os recursos existentes nas poupanças privadas para saldar, parcialmente, a dívida do setor público.

Tão logo as taxas de lucros diminuíram e a economia começou a dar sinais de estagnação, houve uma revisão dessa intervenção do Estado nos rumos da economia e cada vez mais se observou o esvaziamento das funções do estado como regulador das relações sociais. Para controlar o endividamento crescente das nações periféricas, as políticas econômicas dos países desenvolvidos exigiram – não apenas do Brasil, mas de todos os países devedores – saldos comerciais crescentes e um ajuste brutal da política econômica. Foi dessa maneira que o Banco Mundial ocupou-se com o estabelecimento de critérios para a concessão de novos empréstimos aos países que estiverem endividados, rolando a dívida para frente, enquanto esses países se ocupavam com a redução de seus gastos internos, procurando positivar a balança comercial. O aparelho de regulação e intervenção econômica que se traduzia no setor produtivo estatal e o aparelho social que

se realizava nas áreas de educação, saúde e previdência foram os principais afetados com a mudança de direção da política econômica, pois eram vistos como despesas que deviam ser cortadas. Numa receita aparentemente simples, não havendo perspectiva de novas fontes de recursos – através da produção e do comércio internacional – a saída era cortar os “gastos” públicos.

No que se refere à educação superior, já na década de 1990 havia uma crítica sobre a ação do Estado sobre o oferecimento desde nível educacional. O processo que incidiu sobre a educação superior não foi a de transferência de instituições públicas para a iniciativa privada – o que poderia ser caracterizado como privatização – mas a opção do Estado de deixar à mercê do capital privado a expansão do setor. Num momento de ajuste de contas públicas, era perceptível o desinteresse do Estado em arcar com os custos da necessária expansão de oferta de educação superior.

De acordo com o censo do MEC (2007), no ano de 1990, das 918 instituições, 696 eram privadas. Mas esse número não representa uma mudança brusca das políticas governamentais para o ensino superior. Já no ano de 1980, das 822 instituições existentes no Brasil, 682 eram de dependência administrativa privada. A pequena participação pública na manutenção de um sistema de ensino superior é característica das políticas públicas brasileiras que sempre consideraram desnecessário o oferecimento amplo desse nível de ensino, pelos mais diversos motivos, como foi exposto até agora. Visto como supérfluo; como desperdício de recursos públicos haja vista o número de estudantes atendidos; como moroso frente às necessidades imediatas de desenvolvimento e crescimento; foi deixado de lado pela sociedade brasileira e, por conseguinte, pelo governo, ao longo de séculos.

Mas para além da questão de dependência administrativa observada nas instituições na década de 1980, um dos dilemas da educação superior era encontrar o seu lugar e a sua identidade em meio a um cenário mundial instável e em crise econômica. O modelo de universidade previsto no artigo 207 da constituição de 1988 – que definia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – não era visto como funcional³⁰ para um mercado que esperava a rápida expansão e capacidade de ação das instituições de educação superior. Investir em pesquisa e extensão, diante das prioridades estabelecidas pelo capital, não era visto como importante. Por outro lado, a

³⁰ Ao prever a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o discurso hegemônico emanado do projeto neoliberal instalado mundialmente no final dos anos 1980 questionava a formação universitária existente em nosso país, reivindicando alternativas para que a expansão do ensino superior se desse de forma mais simples, através apenas do ensino.

expansão que era requerida tanto pela sociedade como pelo próprio capital, não podia ser barrada pelos entraves do governo que, através do Conselho Nacional de Educação, regulava toda a movimentação do ensino superior.

No bojo das mudanças realizadas no Brasil e na América Latina na década de 1990, de acordo com as estratégias de organismos internacionais para as demandas educacionais, a diversificação das instituições de ensino superior foi uma das primeiras recomendações para que a expansão do ensino superior fosse possibilitada visando atender tanto a política de ajuste fiscal como as necessidades da economia em crise. Não sendo resguardada pela manutenção do estado, essa etapa educacional poderia ser administrada pela iniciativa privada, com oferecimento de cursos que comungassem com as necessidades do mercado, que buscava se readequar com uma velocidade bem superior a pretensa capacidade de organização do Estado. Nesse sentido, muda-se a concepção de ensino superior – que passa a ser compreendido como um serviço a ser oferecido para a população – e toda a estrutura que o rege também é alterada, partindo de sua gestão administrativa, passando pelos currículos que são ajustados às expectativas mercadológicas e pelas fontes de financiamento que são disponibilizados ao setor privado para oferecimento do mesmo (Lima, 2002).

Com essa proposta de diversificação da estrutura educacional, percebe-se que a educação superior teria mais nitidamente um caráter divisionário, ao eleger uma pequena parcela da população – que tem acesso ao ensino universitário – para a educação de elite e outra para a educação profissional, disponibilizada em cursos superiores com currículos elaborados de acordo com as necessidades desse mercado instável e mutável. Essa nova estrutura é uma das recomendações do Banco Mundial, que sugestiona a ação dos Estados para o atendimento mínimo de saúde e educação primária. Como aponta Ianni (2004)

Em diferentes gradações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal para a definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino dos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos 50 do século XX e entrando pelo Século XXI. Reduzem-se ou mesmo abandonam-se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (p.112).

Quais as “diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis” que o Brasil tem para a educação? Em nossa recente legislação educacional, o estado brasileiro explicita, em seu primeiro artigo, que “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*” (Brasil, 1996). Compreende-se que o processo educacional é bem mais amplo do que aquele realizado nas instituições de ensino. Todavia, o governo realizou sua escolha ao propor uma organização dos estabelecimentos oficiais de ensino – as escolas – e delimitou as regras para que isso acontecesse. No caso particular do ensino superior, definiu regras para a estrutura existente e, em consonância com a Constituição de 1988, cujo artigo 207 diz que “*as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”, definiu mais explicitamente quais as liberdades permitidas por essa autonomia. No artigo 53 da Lei 9394/96, temos:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
 - II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
 - III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
 - IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
 - V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
 - VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
 - VII - firmar contratos, acordos e convênios;
 - VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
 - IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
 - X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
- Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:
- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
 - II - ampliação e diminuição de vagas;
 - III - elaboração da programação dos cursos;
 - IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
 - V - contratação e dispensa de professores;
 - VI - planos de carreira docente.

Essa descrição das vantagens possibilitadas pela autonomia universitária englobava, a princípio, apenas aquelas instituições com organização de universidades, o que, pela Constituição de 1988, era definida pela *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Ora, num processo de reorganização do Estado através de princípios neoliberais e de redefinição do oferecimento de serviços públicos pela iniciativa privada, a garantia de autonomia na gestão de suas atividades, recursos e finalidades é um princípio que interessa a todas as instituições de ensino, especialmente aquelas organizadas por pessoas jurídicas de direito privado. Vinculando autonomia à organização universitária baseada na tríade ensino, pesquisa e extensão, o artigo 53 confrontava-se com os rumos definidos pelas leis do mercado capitalista, que sempre procura se adaptar diante de um empecilho a seu interesse por lucro.

Como percebemos no decorrer da história das instituições universitárias, a legislação sempre foi reinterpretada de diversas maneiras para que pudesse servir aos interesses daqueles que ocupam posições de poder hegemônico. No caso da Lei 9394/96, uma abertura para diversas interpretações e ações foi definida pelo parágrafo 2º do Art. 54, que informava: “*Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.*” Essa extensão da autonomia para instituições não universitária consistiu num dos pontos chaves para a criação – através do decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 – dos centros universitários, nova terminologia daquelas instituições de educação superior que, por comprovarem a qualidade do seu ensino, mas sem a necessária obrigatoriedade de oferecer pesquisa e extensão, conseguiram os benefícios da autonomia universitária prevista na legislação.

A autonomia possibilitada por essa categoria organizacional foi ampliada meses depois – com o decreto nº. 2306, de 19 de agosto de 1997 – sendo possível que os centros universitários criassem e extinguissem cursos, ampliassem ou remanejassem o número de vagas destes cursos, de acordo com os seus interesses – ou de acordo com a procura de seus alunos/clientes/consumidores, uma vez que os interesses das instituições particulares é direcionado pelo mercado consumidor que passa a pagar por um serviço que não é oferecido gratuitamente pelo poder público em condições de atender todo o número de candidatos. A permissão de criar ou extinguir cursos é pensada de acordo com os interesses momentâneos do mercado, que dita quais profissões estão em alta ou estão em falta. A partir disso, as instituições interessadas em

expandirem a variedade de seus cursos passam a oferecê-lo de acordo com a procura daqueles que têm condições de pagar pelos serviços educacionais prestados. A ampliação de vagas para cursos já existentes também é realizada nessa lógica, muitas vezes sem considerar a existência de estrutura física, material e de corpo docente com formação para essa finalidade. Nos anos anteriores, o investimento do setor privado no ensino superior já registrava, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), um aumento do número de docentes, que no período de 1950 a 1992, passou de 25 mil para um milhão, numa ordem de 40 vezes mais o número de docentes que ora existiam.

Ora, a autonomia universitária passou a ser vista como uma possibilidade de organização do capital sem a interferência contínua do Estado, uma vez que os procedimentos de credenciamento das instituições, realizados de acordo com a avaliação³¹ realizada pelo Poder Público, não são descritivos e permitem, mais uma vez, diversas interpretações e ações pela iniciativa privada.

Entendendo a educação superior como uma oportunidade para formação e qualificação profissional e, por conseguinte, de garantia de condições de subsistência, o Estado cria uma segregação de oportunidades entre aqueles que conseguem acesso ao ensino superior mantido pelo poder público e aqueles que não conseguem tal acesso. O mercado por sua vez, cria uma segregação entre aqueles que conseguem pagar pelo acesso ao ensino superior mantido pelas instituições privadas – e pagar não apenas pelo acesso, mas também pagar pela permanência – e aqueles que não conseguem dispor de tais recursos financeiros para o pagamento deste serviço. Nesse sentido, Pino (2001) considera que

A formação profissional tem sido vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Vários estudos afirmam que a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação (p.77).

Mesmo que exista uma diferença definida pela legislação entre universidades e centros universitários, que consiste na obrigatoriedade de atividades de pesquisa e de

³¹ Apesar do Estado se retirar de sua função de provedor de serviços educacionais no nível superior, a sua função reguladora e fiscalizadora é notória e é aprimorada continuamente, com a implementação de sistemas de coordenação, avaliação e controle das instituições. Esses sistemas são direcionados no sentido de uma verdadeira administração gerencial, fazendo com que o Estado confira graus de eficácia e eficiência às instituições de ensino superior, sejam elas do tipo universitária ou não. Estes graus são utilizados pelo e no mercado como fator de competição e diferenciação.

extensão para as primeiras, no tocante ao corpo docente, a legislação não faz distinção entre as duas organizações. A lei nº. 9394/96, em seu artigo 52 determina que devam ter *um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral*. O decreto nº. 2.306³², por sua vez, avançava nessa determinação do regime de tempo integral e em seu artigo 10 esclarecia:

Para os fins do inciso III do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho em tempo integral aquele com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Na cidade de Uberlândia, uma das primeiras mudanças observadas após a lei nº 9394/96 e o decreto nº 2.207/97, foi a transformação, através do parecer 540/97, da tradicional Faculdades Integradas do Triângulo em Centro Universitário do Triângulo, o qual, no ritmo da nova legislação, alçou uma nova categoria administrativa que o permitiu gozar da autonomia usufruída pelas universidades, sem a obrigatoriedade de pesquisa e extensão. Pelo parecer, o Centro Universitário do Triângulo era autorizado a ter sede em Uberlândia e campi nas cidades de Araguari e Araxá.

Apesar de não ser exclusividade da cidade de Uberlândia, uma vez que entre outubro e novembro de 1997 foram criados outros Centros Universitários no país, podemos considerar uma posição de destaque do Centro Universitário do Triângulo nesse processo, por ter sido um dos primeiros e um dos poucos criados naquele ano, posição esta que foi utilizada pela instituição para se promover na cidade.

Na tabela a seguir podemos visualizar quais foram os Centros Universitários criados no ano de 1997 e em quais cidades do país eles se estabeleceram. Nos anos seguintes e até o ano de 2005, de acordo com os dados do Censo do MEC/IEP (Brasil, 2007), o número de Centros Universitários passou para 114 instituições no país, em sua maioria quase absoluta, da iniciativa privada. Havia apenas um Centro Universitário Federal, que foi transformado, em 29 de julho de 2005, pela lei nº 11.154, na Universidade Federal de Alfenas.

³² O decreto nº 2.306, de 19/07/1997 foi revogado em 09/07/2001 pelo decreto nº 3.860, que por sua vez, foi revogado pelo decreto nº 5773, de 09/05/2006. Apesar das mudanças ocorridas, todos os decretos consideraram o regime de integralidade do professor a partir da prestação de 40 horas semanais de trabalho, sendo reservadas pelo menos 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Tabela 1: Centros Universitários criados em 1997

Instituição	Parecer	Observação
Centro Universitário de João Pessoa ³³	530/97	Com sede na cidade de João Pessoa/PB.
Centro Universitário Moura Lacerda	534/97	Com sede na cidade de Ribeirão Preto/SP.
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	535/97	Com sede em São Paulo/SP e campi em Americana/SP, Campinas/SP e Lorena/SP.
Centro Universitário do Triângulo	540/97	Com sede em Uberlândia/MG e campi nas cidades de Araguari/MG e Araxá/MG.
Centro Universitário Newton Paiva	560/97	Criado por transformação das Faculdades Integradas Newton Paiva, com sede na cidade de Belo Horizonte/MG.
Centro Universitário de Araraquara	573/97	Criado por transformação da Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara, com sede na cidade de Araraquara/SP.
Centro Universitário Nove de Julho ³⁴	604/97	Com sede na cidade de São Paulo/SP.
Centro Universitário São Camilo	608/97	Com sede na cidade de São Paulo/SP.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de referências no D.O.U. – Diário Oficial da União

A respeito dos Centros Universitários e o seu papel no cenário do ensino superior brasileiro, Saviani (1998) reflete que

(...) em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isso é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão e, por consequência, a democratização da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa” que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (...) Em suma, ao que parece, a expressão centros universitários foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (p. 141-142)

³³ Segundo consta nos documentos do Conselho Nacional de Educação, *"a IES pretendia transformar-se em universidade, mas na ocasião, comissão presidida pelo professor José Raymundo Martins Romeo, a despeito de reconhecer a boa qualidade das atividades de ensino e de extensão, além das boas instalações, não viu condições para que a instituição fosse considerada uma universidade."* (Ancona-Lopez, 2004). Essa intencionalidade demonstra um movimento comum no cenário das faculdades isoladas então existentes, de alçar a categoria universitária, como requisito para atingirem maior autonomia, em especial no que tange a organização de seu trabalho e na criação e extinção de cursos, assim como o número de vagas destinadas para os mesmos.

³⁴ Dos oito Centros Universitários criados em 1997, somente o Centro Universitário Nove de Julho alçou a categoria “Universidade”. Mantida pela Associação Nove de Julho, o credenciamento da Universidade Nove de Julho deu-se através da Portaria nº 170, de 30 de Janeiro de 2008, expedida pelo Ministro de Estado da Educação, Sr. Fernando Haddad.

Compreendida agora como instituição universitária, a tradicional – e até então exclusiva – faculdade particular de Uberlândia esbarrava na obrigatoriedade de manter seu corpo docente composto por *um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral*. Para compreendermos no que consistia essa mudança, foi fundamental ter acesso a dois documentos da instituição, encaminhados à Delegacia do Ministério da Educação em Minas Gerais. Neste, denominado “demonstrativo do corpo docente em exercício”, datado de 28 de março de 1995, as Faculdades Integradas do Triângulo tinham como responsabilidade detalhar o nome e a formação acadêmica dos professores que atuavam nos cursos oferecidos em suas dependências e autorizados pelo Ministério da Educação. Analisando-se a titulação de seus docentes, podemos extrair os seguintes números em termos de titulação:

Tabela 2: Titulação de professores da FIT em 28 de março de 1995

Curso	GRAD.	ESP.	MEST.	DOUT.	S/ TIT ³⁵	% Mestres e Doutores
Administração	11	24	3	0	0	7,89%
Arquitetura e Urbanismo	3	4	0	0	0	0,00%
Ciência da Computação	2	0	2	0	1	40,00%
Ciências	6	8	2	1	0	17,65%
Ciências Contábeis	2	3	2	0	0	28,57%
Ciências Econômicas	5	14	6	0	6	19,35%
Direito	3	3	0	0	0	0,00%
Fisioterapia	5	15	3	0	4	11,11%
Jornalismo	13	8	4	0	1	15,38%
Pedagogia	4	14	5	0	0	21,74%
Publicidade e Propaganda	5	1	3	0	0	33,33%

Legenda: GRAD. (Graduação), ESP. (Especialização), MEST. (Mestrado), DOUT. (Doutorado), S/TIT (Sem Titulação Informada).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de relatórios encaminhados pela instituição ao Ministério da Educação.

Mesmo que em 1995 não houvesse a obrigatoriedade de um percentual mínimo de mestres e doutores, observa-se que o atendimento a esse número, anos depois, seria um problema para a instituição, uma vez que não possuía em seu quadro de pessoal

³⁵ Na categoria “S. TIT.”, enquadram-se os professores que não tinham a titulação referenciada no documento, não sendo possível ao pesquisador classificá-los nas outras quatro categorias. Pode-se considerar também a possibilidade do professor realmente não ter um curso superior, como foi verificado em algumas entrevistas. Num caso específico, uma professora era contratada para um curso de Licenciatura em razão de seu conhecimento técnico em uma área específica, mas não possuía uma graduação em nível superior.

professores com titulação necessária para cumprir as futuras exigências da legislação. No ano seguinte, o mesmo documento encaminhado à Delegacia do Ministério da Educação em Minas Gerais, denominado “demonstrativo do corpo docente em exercício”, datado de 28 de maio de 1996, já registrava uma pequena alteração no quadro de pessoal docente, em termos de titulação, com um inexpressivo aumento do número de mestres e doutores. Essa alteração se deu por dois motivos: o primeiro foi a contratação de novos professores com a titulação referida; o segundo foi a própria formação continuada de seus professores que cursavam pós-graduação *stricto sensu*, por interesse próprio. Vejamos o quadro:

Tabela 3: Titulação de professores da FIT em 28 de maio de 1996

Curso	GRAD.	ESP.	MEST.	DOUT.	S/ TIT.	% Mestres e Doutores
Administração	10	23	4	0	0	10,81%
Arquitetura e Urbanismo	16	10	2	1	0	10,34%
Ciência da Computação	13	5	5	0	0	21,74%
Ciências	3	11	3	0	0	17,65%
Ciências Contábeis	4	10	3	0	0	17,65%
Ciências Econômicas	5	17	9	1	0	31,25%
Direito	5	8	4	0	0	23,53%
Fisioterapia	12	15	3	0	0	10,00%
Jornalismo	12	9	4	1	0	19,23%
Pedagogia	4	14	3	0	0	14,29%
Publicidade e Propaganda	8	11	3	0	0	13,64%
Serviço Social	5	16	2	0	0	8,70%

Legenda: GRAD. (Graduação), ESP. (Especialização), MEST. (Mestrado), DOUT. (Doutorado), S/TIT (Sem Titulação Informada).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de relatórios encaminhados pela instituição ao Ministério da Educação.

Com relação a essas duas tabelas, não é possível mensurarmos o número total de professores com titulação *stricto sensu* da instituição, pois os registros eram realizados por curso e um professor podia ser listado em mais de um curso, para fins de contagem de titulados. Desta forma, apesar de ser possível identificarmos o número de professores em cada curso, não registramos o número total, tampouco o percentual total, pois a informação não seria precisa.

Logo após a transformação desta instituição em centro universitário, constatou-se um acréscimo no número de professores com titulação de mestrado e doutorado. Em outubro de 1998, os dados informados para o Ministério da Educação registravam a

existência de 21 doutores, 72 mestres, 97 especialistas e 65 graduados. Dos 255 docentes atuantes na instituição, 36,47% eram mestres ou doutores, o que demonstra o interesse da instituição em enquadrar-se dentro da legislação requerida, tendo em vista o processo de credenciamento que seria realizado em 2002.

Como dito anteriormente, essa elevação no número de docentes com titulação *stricto sensu* referiu-se não apenas a contratação de novos professores, mas também a conclusão de cursos dos professores já existentes na referida instituição. Nesse processo de formação de profissionais com titulação requerida para atuação no ensino superior, o Centro Universitário do Triângulo propôs, junto a CAPES, a implantação de três³⁶ programas de mestrado: em Educação – Magistério Superior, em Fisioterapia e em Administração, cuja proposta foi encaminhada em 30 de março de 1998. Muitos dos professores da instituição tiveram sua titulação *stricto sensu* obtida através dos Programas de Pós Graduação oferecidos pela instituição, o que ampliou o número de mestres na instituição nos anos seguintes. Todavia, a validade³⁷ destes diplomas só seria reconhecida pelo Ministério da Educação anos mais tarde, em razão dos processos que tramitavam no Conselho Nacional de Educação a respeito da recomendação dos referidos Programas.

De qualquer forma, percebe-se a movimentação existente a partir de 1998 para que a instituição tivesse condições de cumprir o percentual mínimo de docentes com titulação *stricto sensu*. Da contratação de novos docentes à implantação de Programas de Pós-Graduação, o setor privado em Uberlândia ajustou-se rapidamente as exigências da lei nº. 9394/96 para que o seu projeto de prestação de serviços educacionais não fosse interrompido e para que os benefícios do decreto nº. 2.207/97 fossem mantidos. Naquele momento, a autonomia universitária era um dos principais trunfos que a

³⁶ Há registros de que o Centro Universitário do Triângulo remeteu à CAPES, em 20 de abril de 2000, um projeto de Mestrado Acadêmico em Direito denominado "Direito do Estado e Sociedade". O parecer da comissão avaliadora foi no sentido de autorizar o funcionamento do curso a partir de março de 2002. Todavia, o curso não chegou a ser oferecido, provavelmente em razão das inúmeras promessas que foram feitas na proposta de implementação, extremamente dispendiosas para um curso com autorização de 12 vagas-ano (CAPES, 2002).

³⁷ No Programa de Mestrado em Administração, os 68 (sessenta e oito) alunos que ingressaram no programa entre 1997 e 2000 só tiveram seus diplomas validados em 03 de julho de 2008, através do Parecer CNE/CES 110/2008 (Nunes, 2008). Desde o ano de 2001 o curso não foi mais oferecido pela instituição. No caso do Programa de Mestrado em Educação, os 77 alunos que defenderam suas dissertações entre os anos de 1998 e 2001 tiveram seus diplomas validados em 12 de setembro de 2007, através do Parecer CNE/CES 183/2007 (Mello, 2007). Este Programa de Pós Graduação em Educação, juntamente com o Programa de Pós Graduação em Fisioterapia obteve a recomendação da CAPES através do Parecer CNE/CES 474 de 15 de dezembro de 2005 que foi reconhecido pela Portaria nº. 679, de 15 de março de 2006 (Bezerra, 2005). Ambos foram descredenciados, "a pedido da IES, conforme solicitação constante do Ofício de 14 de agosto de 2008, assinado pela Reitora, Professora Marlene Salgado de Oliveira" (Ronca: 2009, pg. 03).

instituição detinha para que a sua expansão na oferta de cursos de graduação se realizasse conforme os ditames do mercado consumidor, sem a constante intervenção e permissão do Ministério da Educação.

Até o final dos anos 1990, a educação superior em Uberlândia era representada por uma instituição pública e outra privada. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o crescimento do número de IES privadas em Uberlândia foi registrado de forma pontual a partir do ano 2000, com o oferecimento de cursos que notadamente tinham relação com os serviços prestados pelas grandes empresas da cidade.

A tabela a seguir registra as portarias do Ministério da Educação que autorizaram o funcionamento de novos cursos superiores na cidade de Uberlândia, assim como as instituições que seriam responsáveis pelos mesmos, com o objetivo de permitir uma melhor compreensão de como se deu o crescimento do ensino superior na cidade.

Tabela 4: Criação de Cursos Superiores na Cidade de Uberlândia (2000-2005)

Portaria	Data	Instituição	Cursos Autorizados
140/2000	15/02/2000	Escola Superior de Administração e Marketing	Administração, com as habilitações Finanças e Marketing
322/2000	04/04/2000	Marketing de Uberlândia (Esamc)	Comunicação Social, com a habilitação Publicidade e Propaganda
577/2000	03/05/2000	Faculdade de	Administração, com as habilitações Marketing e Administração Financeira
869/2000	26/09/2000	Ciências Aplicadas de Minas	Engenharia de Produção e Engenharia de Telecomunicações
888/2000	27/09/2000	(Uniminas)	Computação – Bacharelado em Sistemas de Informação
2104/2000	22/12/2000	Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU)	Administração, com as habilitações Finanças, Marketing, Negócios Internacionais e Gestão Hoteleira.
2016/2000	22/12/2000		Sistemas de Informação
3006/2001	18/12/2001		Ciências Contábeis
2391/2001	07/11/2001		Engenharia, com as habilitações Engenharia Elétrica e Engenharia de Controle e Automação.
375/2002	06/02/2002		Publicidade e Propaganda
1147/2002	17/04/2002		Direito

2732/2001	12/12/2001	Faculdade Católica de Uberlândia (Católica)	Pedagogia
2733/2001	12/12/2001		Filosofia
2734/2001	12/12/2001		Geografia
2758/2002	25/09/2002		Normal Superior
2728/2002	25/09/2002	Universidade de Uberaba (Uniube)	Criação do campus fora de sede, na cidade de Uberlândia, integrado à Universidade de Uberaba, com a autorização para o funcionamento do curso de Engenharia, bacharelado, com as habilitações Engenharia Elétrica, ênfase em Automação Industrial e Telecomunicações, e Engenharia Civil.
3102/2004	01/10/2004	Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU)	Tecnologia ³⁸ em Gestão de Marketing
3103/2004	01/10/2004		Tecnologia em Gestão Financeira
3104/2004	01/10/2004		Tecnologia Gestão de Recursos Humanos
4024/2004	06/12/2004	Faculdade de Marketing e Negócios (Uniessa)	Administração, com as habilitações Gestão Hospitalar e Agronegócios
4025/2004	06/12/2004		Design, com a habilitação em Produto
160/2005	19/01/2005	Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU)	Tecnologia em Gestão Imobiliária
161/2005	19/01/2005		Tecnologia em Gestão Empreendedora
162/2005	19/01/2005		Tecnologia em Marketing Hoteleiro ³⁹
163/2005	19/01/2005		Tecnologia em Gestão de Agronegócios
164/2005	19/01/2005		Tecnologia em Representação Comercial
2236/2005	23/06/2005	Faculdade Católica de Uberlândia (Católica)	História
2668/2005	27/07/2005		Serviço Social

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de referências no D.O.U. – Diário Oficial da União

Além dessas faculdades autorizadas pelo Ministério da Educação, Uberlândia teve sua oferta de educação superior ampliada pela instalação de uma unidade universitária da UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos. Diferentemente das outras instituições que foram organizadas no âmbito federal de ensino, a Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia teve sua autorização de funcionamento regida

³⁸ Os Cursos Superiores de Tecnologia tiveram suas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais instituídas pela Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro 2002.

³⁹ A Faculdade Politécnica de Uberlândia havia solicitado autorização para oferecimento do curso de Bacharelado em Turismo - conforme Processo n. 23000.001968/2000-67. Todavia, essa solicitação não obteve deferimento.

pelo Sistema Estadual de Educação. Sua autorização de funcionamento foi baseada na Lei⁴⁰ Estadual nº 14.949, de janeiro de 2004.

Desta forma, no início de 2006, a educação superior em Uberlândia agora era representada por uma⁴¹ instituição pública e oito privadas, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 5: Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia até o ano de 2006

Instituição	Data de Início com o 1º curso	Natureza Administrativa
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	1960	Pública
UNITRI – Centro Universitário do Triângulo ⁴²	1972	Privada
ESAMC – Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia	2000	Privada
UNIMINAS – Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas	2000	Privada
FPU – Faculdade Politécnica de Uberlândia	2000	Privada
CATÓLICA – Faculdade Católica de Uberlândia	2001	Privada
UNIUBE – Universidade de Uberaba	2002	Privada
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos	2004	Privada
UNIESSA – Faculdade de Marketing e Negócios	2004	Privada

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de referências no D.O.U. – Diário Oficial da União

Essa rápida ampliação do número de instituições particulares e de cursos na cidade de Uberlândia acompanhava uma tendência nacional. A instituição de um modelo de ensino superior vinculado ao desenvolvimento econômico tanto regional quanto nacional foi uma das principais transformações percebidas nesse nível educacional nas últimas décadas do século XX. Tendo início com os governos militares,

⁴⁰ Em seu 3º artigo, a Lei instituía que “as instituições a que se refere ao art. 1º desta lei, poderão instituir cursos superiores de formação profissional voltados para as atividades que possuam expressiva significação para as economias das regiões onde as instituições estão instaladas”. Em tese, essa condição não divergia muito da existente no Decreto-Lei nº 2.076 de 08/03/1940, que condicionava a autorização para funcionamento de novos cursos de acordo com a real necessidade das regiões.

⁴¹ Nessa contagem, não foi considerada a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, criada pela portaria 3.393 de 21/10/2004, que foi constituída como uma faculdade de cursos de tecnologia. Ainda que seja uma instituição de ensino superior, sua criação se deu num contexto de pretensa profissionalização da população, com currículos educacionais notadamente voltados para aplicação prática.

⁴² Inicialmente, denominada Faculdade de Serviço Social de Uberlândia. Em 1990, denominada Faculdades Integradas do Triângulo e, em 1997, Centro Universitário do Triângulo.

que priorizaram as reformas institucionais no campo educacional visando o desenvolvimento capitalista, suas ações foram direcionadas à escolarização e qualificação da força de trabalho; a expansão da educação superior por meio das instituições privadas era feita com o estabelecimento de uma relação direta entre educação e mercado, modelo que permaneceu pelas décadas seguintes. O modelo de formação de elites não foi substituído totalmente, sendo reservado para algumas instituições consideradas de excelência, cujo acesso só era obtido por um inexpressivo percentual da população..

Essas alterações estruturais repercutiam sobremaneira sobre o cotidiano dos trabalhadores envolvidos com esse ensino. Ocorridas a partir da consolidação de políticas neoliberais em nosso país, essas mudanças demandaram um número elevado de profissionais que passaram a se dedicar a docência, estabelecendo novas relações de trabalho, as quais serão abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O COTIDIANO DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM UBERLÂNDIA

A partir das questões apresentadas no primeiro e segundo capítulo, este último capítulo propõe-se discutir o significado das transformações ocorridas na legislação educacional e na estrutura de ensino superior na cidade de Uberlândia para os professores que atuam diretamente nesse setor. Para entender essas transformações, é necessário compreender a conjuntura sócio-política da década de 1990 e as mudanças observadas nas relações de trabalho no sistema capitalista apresentadas no capítulo anterior. Entende-se que as transformações do capitalismo na década de 1990, em especial as crises cíclicas de produção, afetam diretamente o mundo do trabalho e o mundo da educação, não sendo possível a compreensão da história da educação e da sociedade contemporânea sem compreender as transformações do mundo capitalista e do movimento do capital.

Esse entendimento apóia-se na concepção de Marx (1973, pg. 273) em seu texto *Contribuição para a crítica da economia política*, qual seja, a dominação do capital sobre a história moderna e contemporânea. Acreditava-se, na época de Marx, que as crises sucessivas do sistema capitalista acabariam por criar condições objetivas para que ocorresse uma revolução proletária. Todavia, como mostrou o século XX, ao se deparar com as crises cíclicas de produção, o Estado⁴³ não vislumbrava a necessidade de superação do capitalismo, mas articulava ações para manter sob “controle” tais crises, diante da impossibilidade de impedi-las. A participação de organismos internacionais na articulação dessas ações protagoniza e simboliza os esforços desencadeados pelo Estado para dar seqüência aos planos de desenvolvimento do capitalismo, independente dos custos sociais envolvidos.

⁴³ Para Gramsci (1991), o Estado não é um sujeito, nem um objeto, mas uma relação social. Desta forma, não é um agente puramente coercitivo, tampouco um agente de puro consenso. Apesar de não podermos dizer que o Estado segue a lógica do capitalismo, ele expressa a vontade da sociedade que o constituiu, que o legitima e dos grupos que disputam o poder decisório dentro dele; mesmo que essa vontade não tenha sido desenvolvida por todos os grupos sociais ou frações de classe e represente, quase sempre, os grupos dominantes, se tornando hegemônica sobre as demais.

No início dos anos 1990, a bipolarização foi substituída pela multipolarização e os Estados passaram a se organizar junto a grandes potências, formando blocos econômicos. Esse panorama apontava para uma crescente internacionalização da economia e do capital, contribuindo para que os organismos internacionais de atuação econômica passassem a orientar também demandas sociais relacionadas a educação nos países periféricos, como o nosso. Essas orientações repercutiram num processo de expansão do ensino superior que privilegiou a iniciativa privada, a qual aproveitou a demanda reprimida de potenciais alunos para aumentar suas possibilidades de lucro e acumulação de capital.

Vimos que, com a ampliação do número de instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia no início dos anos 2000, houve um aumento do número de vagas para alunos dos mais diversos cursos, assim como uma ampliação na gama de cursos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Essas vagas estavam disponibilizadas para todos os interessados que tivessem concluído o ensino médio, independente da modalidade em que estes estudos foram realizados. Mas, para além disso, estavam disponibilizados para aqueles com condições financeiras de arcarem com os custos existentes para a prestação do serviço educacional.

Tal ampliação de vagas, realizada em nível nacional pelo setor privado, fez com que o Ministério da Educação registrasse, em 2004, uma ociosidade em 37% das vagas oferecidas pelo setor (Agência Brasil, 2004a). Ora, atendida a demanda inicial, o número de alunos interessados no ensino superior se estabilizaria, sendo disputado por todas as instituições abertas. Essas vagas não ocupadas com o decorrer do tempo passaram a ser negociadas⁴⁴ entre o setor privado e o Ministério da Educação, para atendimento dos alunos carentes interessados (Agência Brasil, 2004b).

Além da ampliação de vagas para os alunos, a abertura de novas instituições e cursos resultou na criação de novas oportunidades de trabalho, nem sempre estáveis, para professores do ensino superior. Essa instabilidade e precariedade se referem primeiramente às condições contratuais a que foram submetidos os docentes, contratados no regime de hora-aula. Nele, o professor recebe exclusivamente pelas horas-aulas efetivamente ministradas em sala de aula. O trabalho de planejamento, elaboração, correção e orientação das atividades relacionadas à sala de aula não são

⁴⁴ Em 13 de janeiro de 2005, a Lei nº 11.096, do Ministério da Educação brasileiro instituiu o Programa Universidade para Todos que tinha por finalidade conceder bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições privadas de educação superior, as quais recebiam isenção de tributos por sua adesão ao programa.

remuneradas, apesar da hora-aula ser acrescida, na época das entrevistas iniciais, de um adicional de 20% intitulado “extra-classe”. No entendimento dos empregadores, para cada 50 minutos de hora-aula ministrado, o professor despende mais 10 minutos com as atividades relacionadas à aula, o que sabemos, não corresponde a realidade. As outras condições de precariedade serão vistas no decorrer deste capítulo a partir dos relatos dos professores.

No desenvolvimento desse último capítulo, uma das preocupações foi a escolha de entrevistas com professores que começaram o trabalho docente próximo ao ano de 1996, para perceber a visão que o entrevistado construiu desse cenário. Nesse sentido, a utilização de entrevistas como metodologia⁴⁵ de trabalho foi escolhida por proporcionar um contato maior com os sujeitos da pesquisa e como possibilidade de produção de novas fontes primárias que permitam a análise desse momento histórico.

No campo da história da educação já vêm sendo utilizadas entrevistas, depoimentos e histórias de vida para que seja possível conhecer, mesmo que parcialmente, alguns processos sociais pela ótica daqueles que estão inseridos nesses mesmos processos. A partir das entrevistas, intencionou-se elucidar eventos e significados, esperando problematizar aspectos desconhecidos/conhecidos das relações de trabalho vivenciadas nas IES de Uberlândia. Assim, as interpretações construídas a partir dos relatos desses professores constituíram-se como principal matéria prima deste capítulo.

Dentro desta análise, a atenção se voltou também para compreender como a memória individual dos entrevistados foi influenciada pela memória coletiva, pelos conceitos e valores que tentam se cristalizar no transcorrer do tempo (Halbwachs:1990). Na esteira das entrevistas observa-se que os sujeitos atribuem significados aos fatos passados, o que se dá de maneira heterogênea, dada a complexidade do fenômeno da memória, como salienta este autor: *“a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se*

⁴⁵ A metodologia de entrevistas foi escolhida por atender melhor as necessidades da pesquisa, permitindo que emergissem questões não presentes nos documentos escritos e discursos institucionais (ou que apareciam pulverizados em uma massa expressiva de documentos), o que foi enriquecedor na perspectiva de se pesquisar as experiências e memórias dos trabalhadores do ensino superior privado de Uberlândia. As entrevistas não foram simplesmente relatos de fatos. Eram expressões de subjetividade dos professores com os quais conversei, que interpretavam e contavam aquilo que recordavam. Como nos diz Portelli (1996), *“a subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem a atribuem significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso”* (pg. 60).

já bem alterada” (p. 71). Braudel (1972), em sentido complementar, nos permite refletir sobre a construção do tempo social dizendo que

“o passado é, pois, constituído, numa primeira apreensão, por esta massa de pequenos fatos, uns resplandecentes, outros obscuros e indefinidamente repetidos [...] mas essa massa não constitui toda a realidade, toda a espessura da história, sobre a qual a reflexão científica pode trabalhar à vontade” (p. 14).

Entende-se que o passado não é o mesmo para todas as pessoas que viveram em determinado tempo, em determinado espaço e sob determinadas condições. Percebe-se em algumas entrevistas, que as lembranças desses professores não nos oferecem tão somente a descrição de suas vivências e dos acontecimentos que eles vivenciaram de forma direta ou indireta. Aparece também a análise desses acontecimentos, fazendo com o que trabalho de pesquisa com essas fontes orais tenha exigido também a organização do relato fornecido pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de ser realizada uma análise das construções que eles elaboram com imagens e idéias de hoje, repensando suas experiências do passado.

Isso nos faz refletir que *“(...) a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar”* (Portelli, 1996, p. 60). A construção dessas memórias, a reelaboração dessas subjetividades é um campo de complexa análise, uma vez que foi necessário um exercício contínuo de distanciamento do entrevistado para compreender o que faz parte de sua memória, quais são as suas impressões e opiniões daquele momento e o que é construção coletiva, valores hegemônicos⁴⁶ construídos nos últimos anos e que estão presentes em seu discurso-entrevista⁴⁷.

⁴⁶ Williams (1979) atribui à hegemonia um caráter mutável. *“Uma hegemonia vivida é sempre um processo. (...) É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis”* (p. 115). Os valores da classe dominante e os valores da classe dominada não se constituem de forma autônoma. Para entendê-la é preciso compreendê-las em uma relação de dominação, de exploração, de subordinação e de resistência. A hegemonia se entende nas inter-relações. Dessa forma, não se pode pensar cultura e ideologia como conceitos instrumentais, sendo necessário colocá-las dentro das relações de força, que se estabelecem no social e que disputam um lugar de permanência dentro desse social. A simples existência de termos dominantes não pressupõe – ou garante – a existência de termos absolutos. Para se pensar tradição como um termo além de passado, é necessário pensar a tradição como uma seleção intencional *“que se torna poderosamente operativa de definição e identificação social e cultural”* (ibidem, p. 118). Não obstante, nesse processo de seleção, existe uma modelagem do presente. Modela-se a tradição no presente, transparecendo práticas de instituição de uma hegemonia.

⁴⁷ Para pensar as experiências e os significados a ela atribuídos pelos sujeitos, recorreu-se a Raymond Williams “Campo e cidade” em que o autor discute os sentimentos que envolvem as transformações sociais e E. P. Thompson “Costumes em comum” e “A formação da classe operária inglesa” em que a vida social é pensada e reelaborada pelos sujeitos que a qualificam.

De qualquer forma, as entrevistas procuraram exemplificar a possibilidade de compreender – através da história oral – o cotidiano de trabalho dos professores no período delimitado e suas estratégias de sobrevivência, entendendo que *“a história do tempo presente, mais do que qualquer outra, é por natureza uma história inacabada: uma história em constante movimento, refletindo as comoções que se desenrolam diante de nós e sendo, portanto, objeto de uma renovação sem fim”* (Bedárida, 1992, pg. 229).

Considerando a apresentação desses objetivos, as problemáticas abordadas nesse capítulo estão relacionadas às mudanças realizadas no cotidiano de trabalho dos sujeitos entrevistados. No caso de Uberlândia, a ampliação do número de faculdades resultou em dois movimentos que atingiram diretamente os professores: o primeiro foi a redução de carga horária em função da redução de número de alunos em determinadas instituições. Com a ampliação das possibilidades de escolha, o número de alunos, antes concentrados em apenas uma instituição, foi pulverizado em várias outras. O segundo movimento foi o de contratação destes professores nas outras faculdades em que os novos cursos surgiam. Considerando o currículo, o tempo de trabalho e a titulação acadêmica destes trabalhadores no ensino superior, as novas faculdades não tinham muitas dificuldades em encontrar professores qualificados para ministrarem aulas. Bastava procurar na concorrente, onde o professor desejado havia sofrido redução de sua carga horária. Em uma das entrevistas concedidas, essa situação fica muito clara, como demonstrado a seguir:

Antes a gente tinha umas três, quatro turmas por semestre. Então era aquela divisão: 1ºB, 1ºC, 1ºD, 1ºE, por que o 1º A era de manhã... Ainda tinha isso, sempre abria uma turma da manhã... Aí naquele ano, abriu só uma turma. A turma aqui ficou preocupada, não por que todo mundo dava aula pro 1º período, mas por que se abriu só um 1º período, quer dizer que na seqüência só ia ter um 2º, um 3º... entendeu? Daí eles começaram a preocupar. Foi nessa época que me chamaram na outra faculdade que eu dou aula hoje, por que lá estava começando também o curso e eles precisavam de mestre pra passar o curso na hora do reconhecimento. Eu fui meio apreensiva, com medo do que iam falar aqui: tava dando aula na concorrente, né? Quando cheguei lá, vi mais dois colegas daqui. Morremos de rir... Então, com relação a essas turmas lá era tranquilo no início, por que a mesma aula que eu dava aqui, eu dava lá. Era a mesma matéria, então eu não tinha que sofrer. Só tinha que gastar a gasolina, né? Por que eu saía daqui depois dos dois primeiros horários pra dar aula lá nos dois últimos. Era meio cansativo...⁴⁸

⁴⁸ Entrevista concedida por uma professora do curso de Administração de uma faculdade particular de Uberlândia, fazendo referência à sua redução de carga horária em 2004.

Nesta entrevista, percebemos como ocorreu a pulverização de alunos entre as instituições abertas na cidade. Para o cotidiano da professora entrevistada, aquela mudança era encarada como “tranquila”, uma vez que não demandava a organização de aulas de conteúdo diferente daqueles que ela ministrava. Mas quando ela fala da necessidade de se deslocar⁴⁹ no meio da noite para outro local de trabalho, ela reflete que essa situação acabava por se tornar “cansativa”, demonstrando que a manutenção da carga horária e, por conseguinte, da renda, exigia algumas atitudes por parte dela que influenciavam diretamente a sua qualidade de vida.

Porém, na lógica do mercado neoliberal, a questão da qualidade de vida não está presente quando a situação principal envolve custos. Essa prática mostra um lado perverso da organização educacional pelo setor privado: o professor é visto como um item a mais na planilha de custos dos cursos, sendo necessário que em momentos de inviabilidade financeira, esse custo seja reduzido ou redimensionado de acordo com a possibilidade de pagamento da clientela. Num cenário em que as possibilidades de matrícula se ampliam a partir do número crescente de instituições e de vagas, os alunos/clientes podem optar por aquela instituição que exige o menor valor para a prestação do serviço educacional, o que interfere, diretamente, nas condições de trabalho e remuneração dos professores. Nesse sentido, de acordo com as investigações procedidas por Burnier *et al.* (2007),

inúmeros estudos evidenciam que a profissão docente assume hoje, de maneira geral, sinais de precarização, gerando crises de identidade profissional associadas a péssimas condições de trabalho, a salários pouco atraentes, a não-valorização do profissional, além de outros problemas, ocasionando frustrações diante da atividade exercida, o que implica, certamente, em impactos sobre as representações da docência (pg. 348).

Na elaboração das leis que se preocupam em dar qualidade ao processo educacional, a contratação de mestres e doutores é concebida com a finalidade de se promover as atividades de pesquisa em instituições de ensino superior. Todavia, a apropriação da lei por empresários interessados em extrair o maior lucro possível do mercado em expansão no final da década de 1990 fez com que a titulação dos

⁴⁹ Em seu artigo “‘A verdade é essa... você se acostumando com a qualidade de vida ruim’: médicos cearenses e o trabalho em mutação”, a historiadora Telma Bessa Sales (2010) também analisa a relação entre os deslocamentos realizados por outra categoria profissional que lida com pessoas e que exige qualidade e respeito. Por meio de entrevistas com esses profissionais, destaca a relação entre a questão salarial e o trabalho em várias localidades, sempre presentes nas narrativas, o que influencia negativamente na qualidade de vida desses trabalhadores.

professores fosse vista como um entrave a seus planos de maximização de lucros, ao ser relacionada diretamente com o valor pago a seus salários.

Temos ouvido várias discussões a respeito das transformações significativas sofridas pela educação nos últimos tempos e sobre os novos desafios lançados aos professores, que não conseguem corresponder sempre a todas as exigências do modelo de ensino exigido pelo mercado. Nesse sentido, pesquisar de que forma a expansão do ensino superior privado ocorreu no Brasil e em Uberlândia, nos obriga a perceber como os professores vivenciam-na. Partindo de uma análise da precariedade e instabilidade das novas relações de trabalho apresentadas pelo capitalismo, em uma fase de acumulação flexível, é necessário repensar a condição do trabalhador do ensino superior e entender as formas de trabalho estabelecidas por esses sujeitos que buscam garantir sua sobrevivência.

Entre os anos de 2004 e 2005, logo após a estabilização do mercado do ensino superior privado até então em contínua expansão, os trabalhadores do ensino superior experimentaram momentos expressivos de insegurança no que diz respeito à sua carga horária. Na cidade, o número de instituições e cursos havia crescido muito rapidamente nos anos anteriores, não permitindo prever quantos alunos ingressariam em determinada instituição no semestre seguinte. Além disso, não era possível prever quantos alunos renovariam suas matrículas, permanecendo em determinada instituição, pois a consolidação de outras IES facilitava aos alunos/clientes pleitear a transferência e prosseguirem com seus estudos na instituição que mais lhe conviesse.

Todo esse movimento de insegurança ao final de cada semestre contribuía para que os professores se deparassem com situações desgastantes e estressantes. Nas férias escolares, momento em que poderiam usufruir de seus dias de descanso, tornou-se comum a realização de negociações entre os docentes e as instituições concorrentes, visando garantir a sua carga horária semanal, mesmo que isso signifique trabalhar em dois, três ou quatro locais diferentes, submetendo-se a relações com instituições diferentes, equipes de trabalho e normativas diferentes. E realizam todo esse movimento objetivando manterem sua renda mensal.

Para o mercado em geral, as crises cíclicas de incompatibilidade entre oferta e demanda de produtos e serviços já haviam deixado suas marcas nas últimas décadas e, na tentativa de mantê-las sob controle, moldou-se um sistema de acumulação flexível do capital. Tal sistema, dentre outras características, redefiniu as condições de trabalho, incluindo contratos de trabalho em tempo parcial, subcontratado e temporário, horas

extras e o crescimento das atividades informais (Harvey, 1996). No caso do professores do ensino superior, essas novas condições de trabalho são exemplificadas de maneira bem direta. Contratados com cargas horárias que variam entre 02 e 40 horas, com perspectiva ou não desse contrato ter continuidade no final de cada semestre, podendo ser substituídos a qualquer momento por outro docente com titulação inferior ou com mesma titulação com remuneração inferior; desenvolvendo várias atividades em seus horários de descanso para poderem subsidiar a hora-aula que é remunerada, ministrando aulas das mais diversas especialidades dentro de sua área de formação inicial, assumindo salas no limite da lotação e que até mesmo extrapolam essa lotação; comprometendo-se a lecionar em locais diferentes com um intervalo de 15 minutos para deslocamento entre as instituições, etc. Tudo em função da manutenção de sua carga horária que asseguraria a renda mensal. Enfim, com essa flexibilidade da acumulação de capital, a instabilidade se acentua nos espaços de trabalho, incluindo os espaços privados de ensino superior, nos momentos em que a crise de acumulação do capital dá sinais de atuação mais veemente.

Desta forma, não havia muitos inconvenientes para as instituições ao realizarem essas manobras. Ampliações e reduções de cargas-horárias já haviam se tornado práticas comuns no início de cada semestre e os trâmites burocráticos que isso envolvia já eram conhecidos dos setores administrativos. E também eram bem conhecidos pelos professores. Era conhecida de tal forma, que ao final de cada semestre os trabalhadores ficavam apreensivos por não saberem quais planejamentos poderiam fazer de suas vidas para os meses seguintes. Será que teriam a mesma carga horária? Será que ela seria reduzida?

(...) Sem chance de fazer qualquer planejamento de longo prazo. Quando eu compro alguma coisa parcelada, eu tento fazer em no máximo 6 pagamentos, que é o tempo do semestre, por que depois que fecham a sua carga horária, não podem te mandar embora. Então você sabe que durante os próximos meses será 'x'. Mas depois você não sabe qual será o seu salário. Nem sabe se terá salário, por que não sabe se vai ter turmas no semestre que vem. Vai que eles te dispensam e passam suas poucas disciplinas pros outros professores com menos carga horária?...⁵⁰

Num primeiro momento, a alteração da carga horária dos professores pareceu ser a resposta encontrada pelas IES de Uberlândia diante da adequação do número de

⁵⁰ Resposta dada ao entrevistador por uma professora do curso de Farmácia de uma faculdade particular de Uberlândia, quando questionada sobre como fazia seu planejamento financeiro em razão da composição de sua carga horária de trabalho ser sempre variante.

alunos que ocorria na cidade. Reduzida gradualmente, foi sentida pela maioria dos trabalhadores nos anos que seguiram. Todavia, a redução das cargas horárias não resolveria os “problemas” institucionais a longo prazo. Ao reduzirem as turmas e as cargas horárias, as instituições conservavam uma estrutura grande de pessoal para atenderem um número reduzido de discentes. Além disso, a redução de carga horária dos professores com titulação de mestrado e doutorado, feita com prioridade pelas instituições, ainda representava um cifra dispendiosa.

A alternativa efetivada pelo setor privado foi a de demissão de professores e a contratação de outros com um salário mais baixo, como foi registrado em diversos veículos da imprensa entre os anos de 2005 e 2006 (Takahashi, 2006; Mezan, 2005). Observa-se que as demissões de professores com titulação de mestrado e doutorado demonstram uma manobra comumente utilizada pelos detentores do capital e da estrutura educacional para minimizar seus custos. A mão de obra considerada qualificada – titulada – é incorporada às planilhas de custos como despesas, independente da repercussão que isso possa causar no desenvolvimento educacional, tecnológico ou profissional da sociedade que a instituição se propôs a desenvolver com o oferecimento de seus serviços. O percentual mínimo exigido pela lei transformou-se em percentual máximo e as instituições souberam como disfarçar o não cumprimento da lei através de relatórios que demonstram um corpo docente que na maioria das vezes não corresponde ao que efetivamente ministra as aulas.

Nestas instituições, de acordo com a lógica neoliberal e com os procedimentos de organização do capital, os professores não são vistos apenas como mediadores do saber, mas como trabalhadores do ensino, sendo pressionados pelas leis do mercado e por normas administrativas que a todo o momento buscam extrair desses trabalhadores o máximo de sua produtividade, exigindo qualidade e flexibilização. Todavia, essa relação do professor com as instituições não se dá apenas pelo viés da exploração, da dominação, como se a relação com as instituições configurassem um predomínio de poder desses últimos sobre os primeiros. É importante trabalharmos objetivando a ruptura com uma visão de história estática, ligada aos grandes acontecimentos e que geralmente está presente na memória coletiva, para que sejam apresentadas outras memórias, outras versões da história e dos grupos sociais que nela estão inseridos. Esse é um dos desafios do historiador que se propõe a estudar outras memórias, sejam individuais, sejam coletivas, de forma a permitir que uma nova compreensão do passado

se apresente; que outros sujeitos sejam elencados como protagonistas da construção de realidades compartilhadas pela sociedade

Thompson, em suas obras⁵¹, coloca as noções de experiência e cultura como questão central das análises sobre a ação social, invocando a necessidade de encontrar e validar fontes para dar voz às pessoas comuns, contrapondo a história factual, baseada em documentos tidos como oficiais deixados por uma pequena parcela da sociedade com propósitos tendenciosos. O importante nessa pesquisa é retomar o termo de experiência humana proposto por Thompson (1981):

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através as estruturas de classes resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (p. 182)

A mudança na atuação do Estado sobre o setor educacional nas últimas décadas abriu para o setor privado uma a possibilidade de regência deste setor, que se vincula principalmente a exigência de lucro frente ao empreendimento. Nesse embate entre os interesses do capital e a atuação dos trabalhadores do ensino superior privado, são estabelecidas práticas de resistência que demonstram como esses trabalhadores se inserem numa dialética de conflitos materiais estabelecidos em um determinado equilíbrio de relações sociais.

A estrutura educacional de ensino superior na cidade de Uberlândia foi forjada não apenas com ações do capital privado, mas principalmente com práticas dos trabalhadores, que devem ser compreendidas para que seja possível dimensionar quais

⁵¹ É fundamental a referência aos livros *Costumes em comum*, São Paulo: Companhia das Letras, 2008; *A formação da classe operária inglesa*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 e o capítulo intitulado *Folclore, antropologia e história social*, do livro organizado por Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001. Assim, considerarmos a idéia de reciprocidade de Thompson (2008) auxilia-nos a romper com a idéia de dominantes que “só” dominam e de “dominados” que apenas assumem um papel “passivo” na história. Para os estudos a respeito das relações de poder torna-se necessário visualizar tais relações pela via de pressões e concessões – como foi dito anteriormente – num movimento dialético entre os atores participantes. Posto isso, ao analisarmos documentos oficiais produzidos pelas classes dominantes, é possível identificarmos ecos de uma classe dominada, suscitando outras falas e outras realidades, diferentes daquelas registradas pelos “de cima”. Com essa contribuição, Thompson nos obriga a pensar as relações entre grupos sociais não apenas do ponto de vista dicotômico (dominados x dominantes), uma vez que estas relações não podem ser simplificadas, mas sim problematizando quais interesses estavam em disputa, sejam materiais ou culturais.

foram e quais são os custos sociais para o estabelecimento de uma concepção educacional vista como prestação de serviços para qualificação de mão de obra.

Em outra entrevista, realizada em setembro de 2005, percebe-se como se dá a relação entre a formação acadêmica e o trabalho de professor. Para alguns entrevistados, a formação ascendente não se direciona diretamente com o exercício da docência, mas apenas como distinção salarial, num momento em que a mão de obra qualificada, o que era traduzida na titulação acadêmica, era buscada com distinção pelas IES que se propunham a ofertar cursos, sendo remunerada de forma diferenciada.

Eu entrei aqui em 1998, assim que eu formei. Quando o coordenador da época me contratou, ele disse que eu precisava fazer o mestrado, por que faculdade era coisa séria e eu precisava do título para dar aula. Então eu corri lá na UNIFRAN e fiz o mestrado, por que era o único da região. Você acredita que eu fiz o mestrado, entreguei lá o diploma e continuei recebendo como graduada? Não mudou nada. Pediram o mestrado pra dar aula, mas não mudou o salário. Daí eu achei um absurdo, por que gastei a maior grana no curso e nas viagens e nem fizeram caso, não mudou o meu salário. Mas pelo menos valeu para eu dar aula nas especializações por aí, que agora tem um monte. Por que nas outras faculdades que eu dou aula eles pagam pelo meu título... No final até que foi uma coisa boa... Não está tão ruim assim...⁵²

Pode-se considerar a hipótese de que o discurso da qualificação, presente na sociedade capitalista na década de 90, relacionada com essa mudança da legislação educacional, impactou as relações entre as instituições e os trabalhadores do ensino, uma vez que estes últimos passaram a buscar essa qualificação – traduzida na titulação – no exercício de seu trabalho e para a continuidade desse trabalho.

Outra entrevista, realizada em 26 de agosto de 2010, corrobora com o entendimento que, num primeiro momento, a qualificação profissional era encarada primeiramente como uma necessidade para a manutenção do emprego e posteriormente como requisito para qualidade da docência:

(...) porque eu aprendi na vida que pra você fazer o que você gosta, as vezes você precisa fazer primeiro o que você não gosta. Foi assim que eu escolhi o mestrado em educação... o meu chefe que fez eu fazer na verdade, ele que forçou. Ele falou: você vai fazer senão você vai ser mandada embora por que eu não quero ninguém sem mestrado... Eu queria matar ele naquela época. Aí eu pensava assim: não, mas aí eu vou preservar meu emprego e ainda por cima vou ganhar mais, que era 40% a mais pra quem era mestre. Daí eu sofri muito por dois anos. Hoje eu reconheço que aquele mestrado foi determinante pra melhorar a minha qualidade dentro e fora da sala de aula. Mas na época eu não entendia isso, eu só procurei o mestrado porque senão eu ia perder o emprego.

⁵² Entrevista concedida por uma professora do curso de Direito, que trabalha em três faculdades particulares na cidade de Uberlândia.

Depois ele me estimulava: não, você vai ganhar 40% a mais! Depois que terminei o mestrado eu pensei, não é que esse negócio foi bom mesmo? ⁵³

Para as duas professoras entrevistadas, a qualificação através de um programa de mestrado não tinha relação direta, inicialmente, com a sua atividade de trabalho. Para ambas, o exercício da docência não requeria uma qualificação expressa em um título acadêmico, pois já fazia parte de sua rotina. A exigência apresentada pela IES foi correspondida num pronto atendimento, para que a relação de trabalho das entrevistadas não fosse interrompida. Para a primeira entrevistada, a conclusão do seu curso de mestrado deveria corresponder, necessariamente, a um aumento salarial, o que não ocorreu. Já a segunda entrevistada sabia que a conclusão do seu mestrado resultaria no aumento de 40% de seu salário. Podemos compreender essa situação por três motivos principais.

O primeiro deles é a falta de um plano de carreira nas instituições de ensino privadas que vinculem remuneração à titulação obtida. Não há valorização no campo salarial, tampouco criação de instrumentos que sirvam de incentivo para crescimento acadêmico. A busca por qualificação passa a ser uma jornada individual, que pode ou não ser reconhecida pelas instituições. Há vários casos de professores com titulação de mestrado ou doutorado que são remunerados de forma equivalente a de graduados ou especialistas.

O segundo deles é o momento em que os cursos de mestrado ou doutorado são concluídos, que fica a deriva do interesse das instituições. Dessas duas entrevistadas, a segunda professora concluiu o curso no ano de 2000 e a primeira no ano de 2004, fazendo com que o “valor” do título fosse recompensado de forma diferente, pois em momentos diferenciados a necessidade de acrescentar professores com titulação de mestrado na folha de pagamento era diferente.

O terceiro deles é o contrato estabelecido com os professores, que varia em termos de carga horária. Em momentos de necessidade de agregar professores com titulação *stricto sensu*, são “priorizados” aqueles com carga horária menor, para não afetar representativamente a folha de pagamento. Em número absoluto de professores, as exigências legislativas são atendidas, aumentando o percentual de mestres e doutores, mas esse aumento não representa, necessariamente, a valorização do corpo docente existente. Ademais, não nos esqueçamos que a exigência expressa no artigo 54 da Lei

⁵³ Entrevista concedida por uma professora do curso de Nutrição de uma faculdade particular de Uberlândia.

9394/96, é reinterpretada pelas empresas educacionais, que “ajustam” relatórios oficiais para informar o número de professores em regime parcial e integral.

Nesse sentido, considerando que não há incentivo por parte das instituições para que a progressão acadêmica seja buscada pelos professores, uma vez que isso pode representar custos no futuro, é interessante observarmos como os trabalhadores assumem a responsabilidade por sua titulação. No caso da segunda entrevistada, a sua análise sobre a sua formação ocorre em duas situações: primeiramente, ela diz que o mestrado foi uma escolha sua. Depois, pondera que foi forçada a cursá-lo, assim como a primeira entrevistada, que teve uma “exigência” direta do coordenador do curso para buscar um curso de mestrado, seja onde for.

Identificado esse ponto comum nas entrevistas, procurou-se compreender, para além do discurso das duas, de manutenção do emprego, quais foram os encaminhamentos dados na relação de trabalho de outros professores que não se qualificaram conforme era exigido pelas instituições. Essa memória foi apresentada na entrevista de outro professor, do curso de Jornalismo, que também cursou seu mestrado após anos de docência no ensino superior e por exigência da IES. A entrevista com esse professor foi motivada por sugestão da professora entrevistada anteriormente, aluna do mesmo mestrado em educação que o entrevistado. Em um trecho da entrevista, o curso de mestrado aparece como uma “oportunidade” dada pela IES – o professor cursou o mestrado na mesma IES onde trabalha – para que os trabalhadores se qualificassem. Nessa oportunidade, a IES propunha-se a oferecer uma bolsa de 50% para os professores que nela trabalhassem, exigindo por escrito, em contrapartida, que os professores não solicitassem desligamento nos três anos seguintes à conclusão do curso.

É... a relação de trabalho, ela acompanha não só a questão da mudança própria legislação, mas eu acho que uma consequência do próprio mercado capitalista, o nível de exigência, o nível de cobrança, com relação a instituição e ao docente aumentou, ao passo que do ponto de vista financeiro, alguns professores até se sentem desestimulados, por que não há essa compensação, então isso gera um desestímulo pra muitos profissionais, inclusive é o que motivou a saída de alguns colegas da docência do ensino superior em função da questão salarial mesmo. (...) Então, tanto a relação de trabalho, ela exige, da mesma forma que a empresa exige do professor e nem sempre compensa da forma que o professor gostaria que fosse e eu acho até que mereceria, no caminho inverso o mercado também exige muito mais. Então ele não se sente valorizado, por que parece que são duas coisas que andam em sentidos opostos. Prega-se uma, umas vezes, um ensino de qualidade e nem sempre a instituição dá a contrapartida tanto em questão de equipamento, de infraestrutura bibliográfica, e o aluno que não conhece essa realidade, ele quer o produto da melhor qualidade possível, a aula da melhor qualidade, equipamento da melhor qualidade e o professor da melhor

qualidade. Então o professor hoje, pra ele investir num processo de formação, seja um mestrado ou um doutorado, isso hoje demanda um custo relativamente alto. Então o professor que trabalha na docência e não tem outra atividade paralela, ele tem problema em relação a isso.⁵⁴

Na entrevista, surgiu a questão sobre a possibilidade de qualificação do professor das instituições de ensino superior privado no decorrer de seu trabalho. Para os dois entrevistados, que cursaram o mestrado na instituição onde trabalhavam, sua qualificação foi possível exatamente por ter sido realizada no próprio local de trabalho. Para os trabalhadores que não tiveram essa possibilidade e não identificaram outras formas possíveis de buscarem essa qualificação traduzida na titulação, a opção foi desistir da carreira acadêmica, se é que já não haviam sido dispensados de suas funções – e substituídos – pela ausência de titulação entre os anos de 1996 e 2006. Para alguns trabalhadores, a qualificação representava a possibilidade de se manter empregado em uma instituição que procurava professores titulados para compor seu quadro docente; para outros, a qualificação representava a possibilidade de aumento salarial. Pode-se perceber que as estratégias adotadas por estes professores por vezes resultam da instabilidade do mercado capitalista, que propõe uma inclusão excludente: a proposta de qualificação através da titulação nem sempre representava a permanência no emprego ou a melhoria salarial.

É interessante observar que na entrevista do professor, ele diz que “*empresa exige do professor*”, demonstrando como os conceitos do mercado competitivo já estão internalizados no ambiente educacional. A instituição de ensino superior já é considerada como empresa e como tal, é balizada pelos padrões empresariais. A formação é uma questão de qualificação para oferecimento de um “produto” e essa qualificação é realizada em termos de investimento para o mercado de ensino, para as empresas educacionais. E apesar da qualificação ser uma exigência do mercado e da empresa educacional, estes não recompensam em termos salariais o investimento realizado pelo trabalhador, motivando a saída de vários profissionais para outras áreas mais rentáveis e menos desgastantes.

Em determinados momentos, a distinção salarial se apresentou como fator problemático, por ser agravante em situações demissionais. A entrevista realizada com a professora que fez seu mestrado na UNIFRAN ocorreu no segundo semestre de 2005,

⁵⁴ Entrevista concedida por um professor do curso de Jornalismo, de uma faculdade particular de Uberlândia.

logo após um período de constantes demissões. Todavia, a professora que concedeu a entrevista não fazia parte dos demitidos.

De acordo com dados do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, organizados pela subsede da cidade de Uberlândia, em 2003 foram registradas 35 (trinta e cinco) rescisões contratuais e 104 (cento e quatro) reduções de carga horária dos professores. Em 2004, 61 (sessenta e uma) rescisões e 160 (cento e sessenta) reduções. Em 2005, até julho, registraram-se 80 (oitenta) rescisões e 92 (noventa e duas) reduções de carga horária. As constantes homologações de reduções de carga horária e rescisões de trabalho possibilitaram que o Sindicato da categoria conhecesse, através do testemunho dos professores que eram desligados, quais as práticas de trabalho instituídas pelas IES existentes em Uberlândia. A partir disso, o Ministério Público do Trabalho requereu de uma das maiores IES da cidade, o Centro Universitário do Triângulo, esclarecimentos a respeito dos fatos apresentados pelos professores que foram demitidos. As justificativas apresentadas pela instituição faziam referência a redução do número de alunos. Em uma matemática aparentemente simples, menos alunos demandavam menos professores. Por isso foi justificada a demissão de 68 professores, de acordo com os esclarecimentos prestados pelo representante da IES (SINPRO apud Dias, 2006).

Analisando-se o *currículo lattes* desses professores, é interessante notar a titulação dos mesmos: 10 doutores, 42 mestres, 6 especialistas e 10 graduados. Em sua maioria, titulações que custam caro para serem mantidas por uma IES que se propõe a pagar os vencimentos de seus professores de acordo com o grau acadêmico conquistado pelos mesmos e que é utilizado em momentos de autorização e reconhecimento de cursos. Curiosamente, no mesmo período em foram demitidos os 68 professores em razão da redução do número de alunos, foram contratados 26 novos professores, sendo 8 graduados e 18 especialistas. Em uma matemática tão simples quanto à apresentada pela IES ao Ministério Público para justificar as demissões, quanto menor o valor pago pelo serviço prestado por um trabalhador, maior a margem de lucro conseguida pela venda de sua produção.

Em outras entrevistas realizadas com professores do ensino superior de Uberlândia, percebem-se artifícios utilizados pelos mesmos para resistir às formas de exploração que são percebidas no seu cotidiano. Para Thompson (1999), as estratégias de resistência sempre ocorreram, principalmente quando a classe trabalhadora se torna consciente e se apropria das formas utilizadas para a sua exploração. Seja com foices e

machados nas mãos, seja com organização sindical, seja com atitudes de passividade e inércia diante da exigência por mais resultados, os trabalhadores encontram formas de resistirem às inovações que o capital introduz visando sua ampliação. As resistências dos trabalhadores do ensino superior são realizadas muitas vezes de forma velada, visando também garantir seu trabalho em um mercado cada vez mais acirrado:

(...) por que quando colocam alunos demais em uma sala e os alunos começam a reclamar que não estão aprendendo, parece que somos nós que não conseguimos dar aula direito. Mas eles não percebem que lá em cima a ordem é lotar a turma e o professor que se vire. O máximo que eu faço é disponibilizar o material apresentado na aula lá na xerox, para quem quiser. Eu não vou ficar desgastando a minha voz e gritar em uma turma que está lotada por que a faculdade não quer contratar outro professor. Por que eu penso assim: se querem qualidade na aula, que dividam a turma e me paguem por essa outra turma. Eu não vou ficar sofrendo para enriquecer a faculdade e continuar com a mesma carga horária.⁵⁵

Ademais, as estratégias adotadas pelas empresas educacionais para reduzirem seus custos podem ser exemplificadas em diversas ações de natureza técnico-financeira. A redução do corpo docente com titulação *stricto sensu*, a lotação das turmas existentes com a maior quantidade possível de alunos e a diminuição dos investimentos em infraestrutura para os cursos, como bibliotecas, laboratórios e compra de material para aulas práticas, são exemplos de ações que, prejudicam de forma considerável o trabalho do professor, afetam diretamente a sua saúde, por exigirem um esforço físico e mental que leva a quadros de estresse. Não obstante, prejudica diretamente os alunos e a sociedade, que não vêem realizados os objetivos educacionais esperados no nível superior.

Mesmo que a identificação dessas questões tenha sido recorrente nas entrevistas dos professores, a sua incoerência diante do pseudo-interesse da sociedade e do Estado com a “qualidade educacional” é notável, mesmo que o conceito de “qualidade educacional” seja por si mesmo muito complexo, pois é inserido nos mais diversos contextos e tem os mais variados significados a partir do grupo que a pronuncia. Ora, muitas instituições atribuem a sua “qualidade educacional” do ponto de vista estrutural: prédios amplos e com arquitetura moderna, laboratórios bem equipados e bibliotecas atualizadas.

Outras consideram a formação de seu corpo docente e a atuação profissional dos mesmos – são invocados os títulos acadêmicos e profissionais para registrar que os seus

⁵⁵ Entrevista concedida por uma professora do curso de Administração de uma faculdade particular de Uberlândia, fazendo referência às condições de trabalho que enfrenta para conciliar seu trabalho, sua saúde e o aprendizado dos alunos.

professores são os mais preparados e profundos conhecedores do mercado, garantindo sua qualidade. Há ainda aquelas instituições que se valem de sua ampla atuação no território nacional, o seu tempo de existência e a posição política de seus dirigentes para garantir que oferecerem, reconhecidamente, ensino de qualidade.

No discurso governamental, diz-se que a qualidade é prezada em todos os níveis educacionais e, em especial, no ensino superior, pois as diversas instâncias de controle de autorização e reconhecimento de cursos e de instituições prezam esse princípio. A ameaça constante de fechamento dos cursos e das instituições que não atendem aos padrões de qualidade do Ministério da Educação representa uma das medidas para garantir que se cumpram os padrões exigidos.

Alguns autores não concordam com esse pensamento, como é o caso de Pereira (2003), que menciona, em sua tese de doutorado, a incapacidade do Estado de adotar medidas que visem impedir a deterioração da qualidade do ensino superior. As pesquisas de Catani, Oliveira e Dourado (2001), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmam ser a aceleração da expansão do ensino superior a real meta do governo, pois poucos cursos ou instituições no país tiveram suas atividades encerradas no período estudado por eles, entre 1996 e 2001. Demonstrando a preponderância do mercado sobre as questões educacionais, estes autores afirmar ser mais provável que as instituições encerrem⁵⁶ suas atividades em consequência de resultados financeiros negativos, do que em razão de intervenções do governo.

No trecho citado anteriormente, a professora entrevistada menciona o termo “qualidade na aula”. Do ponto de vista dos alunos, a qualidade educacional pode considerar todos os itens relacionados e inclui, ainda, a qualidade do ensino. E essa qualidade, está ligada tanto ao cotidiano da sala de aula, como às avaliações. Em algumas entrevistas, aparenta-se que alguns professores organizam suas aulas e suas avaliações a partir do conjunto de seus alunos. Se os alunos não exigem muito e não interagem muito nas aulas, os professores não organizam suas aulas de forma muito sofisticada. Porém, se algumas turmas podem ser consideradas como turmas

⁵⁶ Como exemplo, temos o Centro Universitário do Triângulo que encerrou suas atividades no campus de Araguari no 2º semestre de 2008, transferindo os alunos restantes para o campus de Uberlândia, concedendo-lhes bolsa integral para a conclusão dos cursos no novo campus, o que, do ponto de vista financeiro, traria menos prejuízos do que manter o campus com um número reduzido de alunos. Do que tange aos professores, a maioria ministrava aulas na cidade de Uberlândia, mantendo seus vínculos contratuais. Os que eram docentes apenas na cidade de Araguari, foram dispensados, assim como os funcionários administrativos.

interessadas, os professores se empenham em seu trabalho docente, como pode ser percebido no seguinte trecho.

(...) tem umas turmas que a gente pega que dá até gosto... agora tem outras... eu tenho uma turma na quinta-feira que pra eles tanto fez tanto faz você vir na faculdade. Se você passa matéria no quadro, se explica a matéria ou se lê o livro, tanto faz pra eles. Ficam totalmente inertes. Ai sim dá tristeza, por que você gasta um tempo em casa separando material, preparando aula, separando exercício legal e eles não dão a mínima. Aí na hora da avaliação é aquele desastre... fica parecendo que você não deu aula. Aí você se ferra de qualquer jeito: se faz uma prova fácil e passa os alunos, lá na frente ele não vai ter base e o professor dele vai falar que você não deu aula direito. Se você faz uma prova de acordo com o conteúdo, eles reclamam pro coordenador que você não deu aquela aula. É fogo...⁵⁷

Para essa professora, o trabalho extraclasse de preparação de aulas é um componente muito importante para o aprendizado dos alunos. O tempo que ela despense nessas atividades é considerável, visando uma aula de qualidade. E quando não é correspondido com o interesse dos alunos, torna-se um tempo perdido e motivo de “tristeza”, como ela mesma diz. Por outro lado, quando a entrevistada diz que os alunos “reclamam pro coordenador”, mostra que estes personagens são vistos de uma maneira muito ativa no papel de clientes/consumidores e fiscalizadores do trabalho da professora. “Reclamar pro coordenador” tem um papel punitivo, censurador e questionador da qualidade da professora. Ao dizerem que a professora avalia conteúdos que não foram ministrados anteriormente, os alunos passam a exigir do coordenador do curso uma intervenção. Questionando o trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora, os alunos/clientes/consumidores estão colocando em xeque a capacidade de autonomia da mesma.

Todas essas questões estão diretamente envolvidas com a permanência da professora como responsável pela disciplina ou não. Inicialmente, não parecia ser concebível que alunos tivessem a capacidade de fazer com que um professor “perdesse” sua turma. O acompanhamento pedagógico do coordenador do curso, o testemunho de outros professores com relação a turma e a credibilidade de um profissional titulado não poderiam ser desconsiderados, simplesmente em razão de reclamações de uma turma.

Em um estudo realizado por Veloso & Almeida (2000) na UFMT, foram pesquisados os principais motivos para que alunos abandonassem seus cursos. Aparecem as questões financeiras, pela impossibilidade de custear mensalidades e o

⁵⁷ Depoimento de uma professora do curso de Ciências Contábeis de duas faculdades em Uberlândia, fazendo referência ao seu planejamento para elaboração de aulas.

material; questões pessoais, como insatisfação com relação as matérias estudadas; e questões acadêmicas, como dificuldade com a metodologia desenvolvida durante as aulas e até mesmo o relacionamento com os professores. Se em uma IES pública o relacionamento com os professores é um fator potencial para abandono de cursos, o mesmo se pode pensar nas IES privadas, nas quais os alunos pagam pela prestação de serviço, o qual inclui o relacionamento constante com os professores.

Com algumas entrevistas, percebe-se que o posicionamento dos alunos em alguns casos é determinante para a continuidade ou não de um professor em determinada turma. Isso pode ser compreendido na perspectiva de que esses alunos são clientes de uma relação de prestação de serviços, na qual os pactos foram definidos entre os consumidores e a empresa educacional. As perspectivas dos professores, seus ideais de educação e suas intencionalidades com o ato educativo não fazem parte dessa relação contratual, mas têm papel considerável na manutenção da mesma. Assim, sua aceitação perante os alunos é outro item que interfere nas relações de trabalho dos professores. Recorrentes são os casos de professores que mencionam planejar suas aulas e suas avaliações a partir do que sabe que terá aceitação por parte dos alunos. Não por que os alunos são aqueles que “pagam seus salários”, como é comumente dito nas salas e nos corredores da instituição. Mas por que esses entrevistados chegaram a conclusão de que o desgaste sofrido na relação com os alunos não compensa a sua qualidade de vida, o seu estresse diário, a sua exaustão e até mesmo o seu vínculo de trabalho. O aluno/consumidor/cliente é um fator a mais na dinâmica do ensino superior, mas não é seu determinante.

(...) pensa bem, eu tenho três turmas de Histo aqui e mais duas turmas lá (...) se eu pegar a mesma prova e aplicar pra todo mundo, é um desastre. E olha que eu dou o mesmo conteúdo, com as mesmas lâminas. Só que não dá. Tem turma que presta atenção, que pergunta, que estuda. Tem turma que não. E isso não é nem questão de aluno de forma individual não. Quem não se adéqua, não continua. (...) então eu fico no final de semana fazendo cinco provas diferentes, de acordo com as turmas. A gente faz isso pra eles não colarem também, óbvio. Mas também por saber o que cada turma consegue... Se eu aplicar a mesma prova, um monte de gente vai pegar ‘depê’ e me ver de novo semestre que vem.....⁵⁸

(...) tem dia que a gente não tem tempo de preparar tanta aula diferente, por que tem outras obrigações, né? Geralmente eu monto as minhas aulas a noite, quando chego do escritório. Então eu penso em algum assunto que está em voga, para atrair os alunos. É claro que nem todo mundo presta atenção, por que

⁵⁸ Depoimento de um professor da área de saúde de duas faculdades em Uberlândia, fazendo referência ao seu planejamento para elaboração de aulas e de avaliação.

eles não querem nada com a dureza mesmo. Vem aqui pra passear. Comigo só fica quem quer. Só fica na sala quem quer aula. Quem não quer, vai pra lanchonete. Todo mundo é adulto já.⁵⁹

Nestes dois trechos, os professores entrevistados falavam sobre a dificuldade que tinham de conciliar a docência com suas outras profissões, mencionando como se desdobravam para elaborar as aulas e as avaliações, tendo em vista a quantidade de alunos que possuíam e a heterogeneidade dos mesmos. Uma vez que as salas de aula comportam alunos dos mais variados níveis de desempenho acadêmico e até mesmo de maturidade com relação ao ensino superior, os professores precisam levar essas questões em consideração no momento que realizam seu planejamento.

A tarefa hercúlea de tentar agradar a todos os alunos e de chamar atenção dos mesmos para a aula é outro tipo de desgaste a que se submete o professor. Essa preocupação que eles internalizam a partir dos discursos instituídos nos espaços escolares, de que o professor é o responsável pelo interesse e pela participação do aluno, faz com que muitos se sintam impotentes diante do baixo rendimento discente e das cobranças recorrentes realizadas pelas coordenações de cursos. À responsabilidade de dominar o conteúdo ministrado, é somada a necessidade de dominar metodologias, técnicas avançadas de ensino, de avaliação, de resolução de conflitos e de relacionamento interpessoal.

(...) quando eu entrei aqui era só para cobrir a licença maternidade de uma professora do curso de enfermagem. Daí quando ela voltou, eles não me mandaram embora por causa de umas questões do sindicato, de não poder mandar embora antes de terminar o semestre, uma coisa assim... então eu fui ficando e pegando outras matérias básicas. No início não era a minha praia, mas eu fui estudando para as aulas e acabou que os alunos gostaram de mim, por que eles dizem que eu explico melhor do que a professora anterior... ela até tinha mestrado. Depois veio aquele monte de corte por causa dos diplomas de mestre e doutor e acabou que eu fiquei com as disciplinas daquela professora. Eu achei chato ela ter saído por que ela era mestre... isso não me deu ânimo de continuar estudando. Fiquei só com a especialização mesmo.⁶⁰

Neste último trecho citado, é interessante a comparação que o professor estabelece com a professora que ele estava substituindo: “ela até tinha mestrado”. A qualificação acadêmica vista como fator de desempenho em sala de aula e de aceitação perante os alunos é uma idéia que se debate nos espaços estudantis. Apesar de não ser

⁵⁹ Depoimento de um professor do curso de direito de uma faculdade em Uberlândia, fazendo referência ao seu planejamento para elaboração de aulas.

⁶⁰ Depoimento de um professor da área de saúde de uma faculdade em Uberlândia e de um colégio técnico profissionalizante, reconstruindo seu ingresso na docência superior e relacionando seu trabalho com a sua formação acadêmica.

objeto de análise deste trabalho, é interessante mencionar que, em muitos casos, os alunos esperam que os professores com titulação mais elevada consigam resolver todos os seus déficits cognitivos e sejam capazes de fazer com que todos aprendam determinado conteúdo, resultando na aprovação automática de todos; caso contrário, a sua postura de trabalho e competência são questionadas.

Diante de tantos fatores que tornam inconstantes e instáveis o trabalho dos professores de IES privadas, a análise das entrevistas se mostrou fundamental para a compreensão de como se auto-identificam esses trabalhadores. A hipótese inicial dessa pesquisa apontava que as modificações realizadas na legislação educacional e, por conseguinte, na estrutura de trabalho dos professores do ensino superior, repercutiram na forma com que os professores se percebiam na condição de “trabalhadores do ensino”, em razão da divisão e da precariedade desta relação de trabalho.

Todavia, para compreender a identidade profissional que esses docentes assumem, foi fundamental deixar de lado o termo “trabalhadores do ensino”, o que não foi assumido por nenhum dos entrevistados. Como já foi abordado, as empresas educacionais invocam os títulos acadêmicos e profissionais de seus professores para registrar que estes são os mais preparados e profundos conhecedores do mercado. Em muitos momentos, esta mesma dupla identidade profissional se torna uma questão controversa para os ambientes acadêmicos. A profissão “professor” em muitos momentos não aparece nas entrevistas. Os entrevistados são empresários, contadores, advogados, enfermeiros, dentistas, jornalistas, consultores, engenheiros, arquitetos. Raramente aparece o título de professores.

A dificuldade em assumir essa identidade pode ser compreendida pelo fato desses trabalhadores não se perceberem como professores, mas como profissionais de áreas diversas que ministram aulas de algumas disciplinas por serem reconhecidos profissionalmente em sua área de atuação e formação inicial. A docência deixa de ocupar a centralidade na vida profissional destes trabalhadores, modificando a percepção dos mesmos a respeito da “docência” enquanto “trabalho”. Em algumas entrevistas, nota-se como é construída a idéia do trabalho docente como uma complementação de sua jornada de trabalho, não sendo o prioritário:

O chato é que às vezes a gente disponibiliza um horário pra faculdade e eles colocam nossas aulas em outro. Mas dá pra ir levando. A gente ajeita os horários no consultório, remarca os compromissos e pede para alguém levar os filhos na escola. Só que vira uma loucura. Tem dia que eu atendo paciente até umas dez da noite e no dia seguinte tenho que estar aqui sete da manhã. Mas já

teve semestre que eu abri mão de algumas disciplinas por causa do horário que colocaram pra mim. Quebrava demais a minha rotina. Mas a gente vai levando, trabalhando o dia inteiro, de segunda a segunda...⁶¹

Além disso, percebe-se, no transcorrer das entrevistas, que o comprometimento do professor com a sua participação na dinâmica do ensino não se torna representativo pela ausência de uma identidade professoral e de vínculo institucional. Essa ausência de vínculo institucional pode ser concebida em razão da instabilidade e precariedade de seus contratos de trabalho, que não permitem ao trabalhador do ensino sentir-se incluído nas instâncias de planejamento e decisão nos cursos. Os que são considerados como professores integrais, diferentemente do previsto na legislação⁶², ficam encarregados integralmente da sala de aula. A pesquisa, quando ocorre, está relacionada a disciplinas curriculares, tais como projetos interdisciplinares e orientações de trabalho de conclusão de curso. Assim, tal como na formulação marxiana de trabalho e estranhamento, se

o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. (...) O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor que se tornou coisa. (ANTUNES: 1997, pg. 124)

Esse estranhamento do trabalho é apenas uma das faces da mudança nas condições de trabalho dos professores, que tenciona para a inexistência ou para a negação de tal identidade, influenciando a maneira com que a profissão é vista por esses trabalhadores e como ela é realizada na sociedade, questão que emergiu a partir das entrevistas realizadas. Nestas, percebe-se que essa identidade é mutável. A de “professor universitário” aparece nos momentos em que os entrevistados desejam reafirmar sua competência no mercado. Além de serem “profissionais”, são professores universitários, o que é entendido como um grau de conhecimento e distinção em sua área de atuação. É comum dizerem “me chamaram pra dar aula aqui”, como se o convite para docência fosse um tipo de reconhecimento profissional. Mas quando já fazem parte da dinâmica educacional, ser “só professor” ou “só dar aulas”, não basta

⁶¹ Entrevista concedida por uma professora do curso de Odontologia de uma faculdade particular de Uberlândia, fazendo referência à sua jornada de trabalho semanal.

⁶² Todos os decretados relacionados a esta questão consideram o regime de integralidade do professor a partir da prestação de 40 horas semanais de trabalho, sendo reservadas pelo menos 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

dentro da instituição. Precisam reivindicar sua formação inicial, sua posição no mercado e os títulos conquistados. É a sua representatividade no mercado de trabalho que conta, uma vez que a IES passa a figurar, dentro da lógica neoliberal, como um espaço de preparação profissional.

Essa identidade profissional também é utilizada como justificativa para o desconhecimento e o não envolvimento com vários problemas da área educacional, especificamente os relacionados com a precariedade das relações de trabalho. A docência não ocupa a centralidade de sua vida profissional e, portanto, os problemas que a afetam não determinam drasticamente o seu futuro profissional. Se as exigências do setor privado não são vistas como lucrativas, diante do que é pago pela hora-aula, há sempre a alternativa de desistirem da docência. Essa lógica do mercado capitalista, ao ser aplicada nas IES privadas, determina o enfraquecimento dos laços com a docência, especialmente dos docentes considerados como mais capacitados e mais qualificados para esse trabalho.

Assim, a experiência dos trabalhadores do ensino superior privado de Uberlândia demonstra que novos rumos e novos caminhos de trabalho estão sendo determinados para este setor. Seja pela readequação do sistema capitalista em uma fase de acumulação flexível, seja pela exigência que a legislação impõe visando a pseudo-qualidade do ensino, a docência no ensino superior tem apresentado desafios que poucos trabalhadores têm interesse em enfrentar, tendo em vista o retorno oferecido.

Muitos podem argumentar que não faltarão profissionais diplomados interessados em substituírem os docentes que desistirem da carreira educacional. Vários entrevistados nesta pesquisa mencionaram o medo de serem substituídos por outros professores, caso não cumprissem as exigências extenuantes das instituições onde trabalhavam. Esse pensamento hegemonizado pelo sistema capitalista, de que sempre há um exército de reserva pronto para ser recrutado em momentos de crise de mão-de-obra, permite que seja criado um ambiente favorável a diminuição de salários e de precarização das condições de trabalho.

Para Marx (1986), a crise é um conceito criado pelo mercado capitalista para que não sejam diminuídas suas taxas de lucro, sendo parte de sua contradição constitutiva interessada em destruir o que já existe para construir em novas bases; a crise não se estende de forma tal que destrua totalmente o sistema que a criou. Apenas o trabalhador, na concepção marxista, é capaz de acabar com as crises criadas pelo sistema capitalista que o explora, o que só é possível a partir do momento em que ele toma consciência de

si mesmo e das relações sociais que o envolvem, suplantando o sujeito abstrato, o capital. Nesse sentido, a idéia de Marx (1983) de que *“não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”* (pg. 24), insere-se como muito apropriada para essa consideração a respeito da identidade profissional. Para a maioria dos trabalhadores entrevistados, a sua atuação profissional principal é aquela ligada à sua formação acadêmica e não a docência. Sendo assim, os problemas enfrentados em razão da atividade docente podem até ser relatos como desagradáveis; podem ser vistos como conflitantes com a sua qualidade de vida; podem ser desestimulantes. Mas esses problemas não são determinantes para que ações coletivas sejam desencadeadas contra a forma que o capital tem organizado as relações de trabalho nesses ambientes.

Perceber que as IES privadas de Uberlândia são vistas como locais de passagem, como locais transitórios para o mercado de trabalho, faz com que muitos professores se dediquem mais aos problemas de suas profissões e de suas classes profissionais, que os afetam mais diretamente. Mas essa compreensão que se tem sobre a instituição universitária não é apenas um entendimento dos profissionais que nela atuam; ela foi construída durante as últimas décadas em nosso país e, com as transformações do capitalismo na última década do século XX, se acentuou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das várias questões que direcionaram essa pesquisa, duas sempre foram fundamentais: a primeira delas refere-se ao movimento de formação e consolidação das instituições de ensino superior em Uberlândia, que tem relação direta com as políticas públicas brasileiras adotadas a partir da segunda metade do século XX e com as exigências de alguns setores da sociedade, ávidos por melhores condições de vida e de desenvolvimento, não apenas econômico, mas também intelectual; a segunda, relacionada com a primeira, interessa-se pela participação dos trabalhadores que atuam nesse nível educacional, dando vida às próprias instituições, uma vez que atos normativos, infraestrutura e mobiliário não dão característica pulsante ao espaço educacional.

Para perceber a instituição universitária como um espaço de efervescência cultural, política e social, foi necessário estudar a sua gênese, por mais que esse estudo, ao ser relatado aqui, não tenha tocado em várias outras questões relativas à história da educação. Mister foi descrever, com certo grau interpretativo e crítico do autor, vários fatos tidos como referenciais para o desenvolvimento da universidade, local visto pela sociedade e Estado – sem a possibilidade de separá-los – com significativo fascínio, inquietação e imbuído de diferentes finalidades.

Esse primeiro movimento, exemplificado pela escrita do capítulo I, visou dar um panorama geral da história do ensino superior no velho continente, que moldaria a sua trajetória no Brasil, seja colonial, imperial ou republicano. A opção por inserir esse capítulo “genealógico” foi justificada pela necessidade de situar o leitor na problemática da construção do ensino superior, ora visto como imprescindível para a formação de quadros qualificados para o desenvolvimento da sociedade, ora visto como moroso e desnecessário em tempos de mudanças constantes. Nessa dialética, o papel e a identidade do professor do ensino superior também mudaram, assim como a sua representação e valorização pela sociedade.

Na “revisão” sobre o que foi construído na historiografia sobre a temática da instituição universitária, interessou-nos avançar no conhecimento histórico, mostrando a existência constante de conflitos na sociedade brasileira ao longo de séculos (e não apenas na brasileira), entendendo que uma análise do passado tem referência com projetos sociais do futuro (Fontana: 1988). Mesmo que esses conflitos aparentemente

tenham sido superados, não o foram de forma harmônica, pelo viés da negociação ou da conciliação; foram enquadrados como superados por parte de alguns grupos dominantes cujos interesses prevaleceram em detrimento dos interesses de outros grupos. No caso da expansão do ensino superior realizada no Brasil, os interesses de grupos dominantes não confluíram com os interesses de vários professores, os quais tiveram suas relações e condições de trabalho alteradas para enquadramento dentro das perspectivas dos que realizaram tal expansão.

Compreender esse embate de interesses e de que forma eles são resolvidos, superados ou têm decisões impostas foi o objetivo principal da pesquisa, que analisou, a partir do segundo capítulo, a consolidação de um modelo de ensino superior em nosso país vinculado aos interesses do Estado, interessado na aplicação prática do conhecimento produzido e difundido no interior das instituições universitárias, visando o desenvolvimento econômico do país, que buscava um posicionamento diferenciado na ordem mundial do pós segunda guerra. Desenvolvido em um período de governo militar ditatorial, observou-se que a expansão do ensino superior priorizou o modelo privatista, com preferência pelo regime exclusivo de ensino – sem atenção à pesquisa e extensão pela maioria das instituições – no qual o professor estava inserido como trabalhador que transmitia os conhecimentos já existentes, pautado pelas exigências do mercado que “absorvia” os profissionais formados nestes espaços educativos.

A ampliação e consolidação do sistema universitário realizada nesse molde, teve repercussão na forma com que as instituições universitárias e os cursos superiores eram vistos, escolhidos e vivenciados. Sendo realizada durante um período de regime militar autoritário, ficou marcada pelas divergências entre a liberdade do pensamento e a censura imposta pelo regime, o exercício da docência e a militância política, a formação intelectual e a preparação para o trabalho. Essas características impactaram a representação dada a algumas profissões e a relação das mesmas com a sociedade, que durante esse período não vivia um ambiente de livres escolhas.

A vasta historiografia que faz referência ao período militar mostra-nos que nesses tempos não havia predisposição para o diálogo, a negociação e o consenso entre grupos discordantes, prevalecendo, de certa maneira, a imposição dos interesses daqueles ligados ao regime, mesmo que essa imposição seja ornada para transparecer resultado do interesse coletivo. A criação de um modelo de formação docente com vistas à qualificação contínua e pautada pelo produtivismo para atendimento das necessidades prementes de um mercado capitalista é uma dessas decisões impostas por

um regime que não buscou conciliação entre o interesses dos envolvidos no processo, deixando marcas na experiência docente desse período, com efeitos na identidade profissional do final do século XX.

Ao estudar esse período, uma das considerações do projeto inicial de pesquisa foi ampliada: pensava-se que a transformação dos espaços universitários em locais de preparação de profissionais para o mercado de trabalho fosse característica dos anos 1990. Todavia, ao analisar a expansão desse nível educacional nas décadas anteriores, seja em número de instituições, seja em número de vagas por região do país, percebeu-se que tal modelo de ensino não foi transformado, mas intensificado com as políticas neoliberais. Já no período entre 1965 e 1970, o número de estudantes de nível superior na faixa etária correspondente havia passado de 155 mil para 425 mil (Tavares e Weiz, 2004), sugerindo uma significativa ampliação do sistema universitário, com aumento das demandas de trabalho para professores, especialmente no setor privado que se adequava com uma velocidade significativamente superior em relação do setor público, em termos de abertura de vagas.

Compreender como ocorreu tal ampliação, em especial na cidade de Uberlândia, requereu uma análise sobre a legislação do período, para entender em quais momentos e em quais cidades os cursos superiores eram autorizados. Conhecer esse movimento permitiu analisar a atual ampliação do sistema de ensino superior em nosso país, no qual faculdades são criadas, ampliadas ou reduzidas, transformadas em centros universitários ou universidades, reconhecidas ou mesmo fechadas, com repercussões nas relações e condições de trabalho de diversos professores, que vêem a docência como sua atividade laboral exclusiva, central ou complementar. A repercussão na representatividade do trabalho docente para esses professores significa a possibilidade ou não da continuidade do seu labor, o que afeta as próprias instituições, os alunos e a sociedade.

A pretensa contribuição dessa dissertação é possibilitar um entendimento dessa situação na cidade de Uberlândia, mostrando como o cenário do ensino superior privado foi construído ao longo das últimas décadas, tentando explicar de onde surgiram tantas instituições e tantos cursos que hoje são ofertados na cidade, disputando aluno a aluno, a sua permanência no mercado educacional.

E como foi dito anteriormente, uma instituição de ensino não existe apenas com seus atos normativos, infraestrutura e mobiliário. Sem um corpo docente, a instituição não pode exercer sua função precípua, não pode ter significado social, tampouco ensejar um lugar na sociedade. Esse entendimento de que as instituições não existem sem os

seus sujeitos parece ter se perdido em tempos de reestruturação capitalista, nos quais os indivíduos são considerados como transitórios em quaisquer relações de produção e em quaisquer espaços em que as relações sociais sejam respaldadas pelo processo produtivo e pela obtenção do lucro. As instituições privadas passaram a ser apreendidas *a priori*, existindo antes dos sujeitos e persistindo depois deles, os quais contribuem durante um determinado tempo com as mesmas, mas raramente vislumbram uma longa permanência nestas, pois assumem a idéia de que todas as relações de trabalho no setor privado são temporárias e podem ser cessadas a qualquer momento. Esse entendimento comumente propagado pelo mercado capitalista, ao ser aplicado nas instituições de ensino, leva-nos a questionar a possibilidade e a capacidade de formar das mesmas, uma vez que em sua própria composição ela é deformada, agrupando trabalhadores que são vistos como descartáveis, transitórios e substituíveis. Não havendo uma coesão e uma organicidade na sua composição, como seria possível formar o aluno nas mais diversas esferas, como é prometido?

O desempenho da função social da instituição de ensino superior, o significado social da docência e da transferência do conhecimento adquirido pelo estudo sistemático e pela prática do cotidiano pôde ser percebido nas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, muitas das quais tiveram trechos descritos ao longo do terceiro capítulo e se constituíram como o material de mais complexo manuseio e análise neste trabalho. As entrevistas, por si mesmas, são fontes riquíssimas produzidas por esse trabalho e, singularmente, transparecem preocupações dos professores; são pontuadas por questões pessoais e percepções coletivas destes trabalhadores, que por vivenciarem momentos de intensificação de trabalho e de aumento de exigências por parte das instituições, estão sensíveis a isso; significam uma possibilidade de conhecimento das opiniões, interpretações e posições dos professores diante das mudanças com as quais se deparavam ao longo dos anos.

O principal dilema ao trabalhar com essas entrevistas foi com a responsabilidade de divulgação das mesmas. As entrevistas foram feitas com trabalhadores do setor privado, que não possuem nenhum tipo de estabilidade e nenhuma proteção contra censuras e retaliações em face de suas opiniões. Por esse motivo, insistiu-se que os nomes não fossem citados, o que não desqualifica a pesquisa. Os relatos foram transcritos de forma fiel e responsável, sendo imprescindíveis para compreender determinados momentos, determinadas ações e até mesmo para procurar determinados documentos que enriqueceram a dissertação.

Muito foi pesquisado para realização desse trabalho, muito material foi produzido e muitas fontes foram selecionadas para embasar a escrita da introdução e dos três capítulos que compõem essa dissertação. E muita pesquisa ainda merece ser feita a respeito da formação do ensino superior privado na cidade de Uberlândia. Pretendeu-se contribuir para um aprofundamento da discussão entre aqueles que são partidários do ensino superior particular, privado ou confessional, como permitido em nossa legislação educacional, e os defensores da educação superior pública, gratuita e laica. Não há intenção de qualificar nenhuma das duas alternativas, reconhecendo que há méritos e falhas nos dois modelos. O interesse principal foi mostrar a construção dessa dualidade na cidade de Uberlândia e o posicionamento dos trabalhadores do ensino privado que são atingidos não apenas por políticas educacionais, mas também pelos devaneios do mercado capitalista, instável por sua própria natureza de crises cíclicas.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA:

ANDERSON, Perry. *Passagens da antigüidade ao feudalismo*. São Paulo : Brasiliense 1992.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? – ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1997

BEDÁRIDA, François. *O tempo presente e a presença da história*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002;

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. *Ensino superior privado, relação com o saber e reconstrução identitária*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOAS, Sérgio Vilas. *Ensino superior particular: um vôo histórico*. São Paulo: Editora Segmento, 2004.

BOSCHETTI, Vânia Regina. *Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.221 –229, set.

BRAUDEL, Fernand. *A longa duração*. In: *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Ed Presença, 1972.

BURNIER, Suzana Lana et al. *História de vida de professores: o caso da educação profissional*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Educação. v. 12 nº 35 mai/ago. 2007.

BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 2003.

CAETANO, Coraly Gará; DIB, Míriam Michel Cury. *A UFU no imaginário social*. Uberlândia: UFU, 1988.

CAPES, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Proposta implantação de cursos novos: solicitação 1912*. Rio de Janeiro: SCIRE-COPPE/UFRJ, 2002.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. *Ensaio contra a maré*. 2ª edição. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1969. 410p.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Editora Campo, 1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

CASALI, Alípio. *Elite intelectual e a restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. *A política de avaliação da educação superior ao Brasil em questão*. Avaliação (Campinas): São Paulo, v. 6, n. 4, p. 7-15, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *A expansão do ensino superior: causas e conseqüências*. Debate & Crítica, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

CRUZ, Rosana Evangelista *Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?* In: *Educar em revista*. Curitiba: UFPR, 2003.

DAMASCENO, Fernando Sérgio. *Condições de vida e participação política de trabalhadores em Uberlândia nos anos de 1950/1960*. 2003. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

DE SOUZA, Joiciane Aparecida. *Políticas de acesso à educação superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

DORÈ, Andréa. *Antes de existir o Brasil: os portugueses na Índia entre estratégias da Coroa e táticas individuais*. História, v.28, n.1, p.169-190, 2009.

DURHAM, Eunice R. *Educação superior, pública e privada (1808-2000)*. In: Schwartzman, Simon e Brock, Colin. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*. 23ª. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: outubro/2000. Disponível em <<http://www.unirio.br/estatuto/Da%20Catedra%20Universitaria%20ao%20Departamento.pdf>>

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ufrj, 2010.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Trad. Luiz Roncari. Bauru: EDUSC, 1998

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2008

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação de trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICI, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

HAVELOCK, Eric A. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz Terra/Ed. Unesp, 1996.

HOBSBAWM, Eric. *Os anos dourados*. In: *A era dos Extremos – O breve século XX 1914-. 1991*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Cia. Das Letras. 2002

IANNI, Octavio. *O cidadão do mundo*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDER, 2005.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. *Uma educação para à solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha*. São Paulo: Pontes, 1990.

KELLER, Vilma; GUIDO, Maria Cristina. Mário Henrique Simonsen. In: *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB)*. Rio de Janeiro: FGV. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2009

KELLER, Vilma; LEMOS, Renato. Roberto Campos. In: *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB)*. Rio de Janeiro: FGV. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2009

KREUTZ, Lúcio. *Vocação ou profissão?* In: Educação em Revista nº 3. Belo Horizonte, jun.1986.

LIMA, Kátia Regina de Souza Lima. *Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *O empresariado da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

LOPES, Eliane Marta T. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *História das universidades*. São Paulo: Estrela Alfa, s/d.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiros*. São Paulo: Cortez, 1982.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS, Carlos Benedito. *Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação*. In: *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV*. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003.

MARTINS, Luciano. *A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil*. Revista brasileira de Ciências Sociais, n. 4, v.2. junho.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. *O capital. Volume IV. Livro Terceiro. Tomo 1*. Nova Cultural. 1986.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto. *Sinopse do Ensino Superior - 2006*. Ministério da Educação/INEP: Brasília, 2007.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. *Capitalismo tardio e sociabilidade moderna*. In: *História da vida privada no Brasil*, vol. 4, São Paulo, Companhia da Letras, 1998.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MEZAN, Renato. *O escândalo dos doutores*. Revista Espaço Acadêmico, São Paulo, ano 5, nº. 50 , julho, 2005. Disponível em: <
http://www.espacoacademico.com.br/050/50uni_mezan.htm>

- MINOGUE, Kenneth. *O conceito de universidade*. Brasília: Editora de Brasília, 1981.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.
- MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac, 2001.
- NAGLE, Jorge. *A educação na Primeira República*. In: FAUSTO, Boris (org.), *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 283-318.
- NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. In: Teoria & Educação nº 4. Porto Alegre, 1991.
- NUPES/USP, 2001, Apud. MEKSENAS, Paulo. *Sociedade civil e o setor privado do ensino superior no Brasil*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 121-135, jul./dez.2002.
- PAIM, Antônio. *Bibliografia filosófica Brasileira — 1808/1930*. Salvador: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro, 1983
- PETITAT, André - *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução Eunice Gruman; 1ª edição; Porto Alegre/RS; ed. Artes médicas; 1994.
- PINO, Mauro Del. *Política educacional, emprego e exclusão social*, In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: *Revista Tempo*. Vol. 1. nº 2. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará: dez, 1996.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9. nº 19, pg. 219-243. set.89/fev.90.
- POZZER, Kátia Maria Paim. *Escritas e escribas: o cuneiforme no Antigo Oriente Próximo*. Clássica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos, São Paulo: SBEC, v. 11/12, n. 11/12, 1998/1999. p. 61-80.
- RAMALHO, Betania Leite ; NUÑEZ, Isauro Beltrán ; GAUTHIER, Clermont . *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade de Brasília*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.36, n.83, jul./set. 1961. p.161-230.
- RIO GRANDE DO SUL. *Decreto Estadual nº 5.758/34. Cria a Universidade de Porto Alegre*

ROSAS, Paulo. *Para compreender a educação superior brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

RUSSELL, Bertrand. *História do pensamento ocidental: a aventura dos pré- socráticos a Wittgenstein*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002,

SALES, Telma Bessa. *A verdade é essa: você se acostumando com a qualidade de vida ruim - médicos cearenses e o trabalho em mutação*. Historia & Perspectivas (UFU), v. 42, p. 36-53, 2010.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. Rio de Janeiro, Cia, Editora Nacional / FINEP, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. *Brasil: oportunidade e crise no ensino superior, 1988*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr., João dos Reis. *Intensificação e precarização do trabalho nas IFES: centralidade da pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *A cultura luso-brasileira: da reforma da universidade à independência do Brasil*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

SIMONSEN, Mário Henrique. *Brasil 2001*. 6ª ed. Apec: Rio de Janeiro, 1976.

SIMONSEN, Mario Henrique. *O esforço educacional*. In: SIMONSEN, Mário Henrique e CAMPOS, Roberto de Oliveira. *A nova economia brasileira*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

TAVARES, Maria Hermínia e WEIS, Luiz. *Carro zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAKAHASHI, Fábio. *PUC contrata professor por salário menor*. Folha de São Paulo, São Paulo: 03 de março de 2006.

TEIXEIRA, Aloísio. *O movimento da industrialização nas economias capitalistas centrais no pós-guerra*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 2ª ed., São Paulo: Juriscredi, 1972.

TORRES, Octavio. *Esboço histórico dos acontecimentos mais importantes da vida da Faculdade de Medicina da Bahia (1808-1946)*. Bahia: Imprensa Vitória, 1946.

TRINDADE, Hégio. *Universidade, ciência e Estado*. In: TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Porto Alegre: Vozes, 2001. p. 9-23.

VELASCO E CRUZ, Sebastião. *Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar; ALMEIDA, Edison Pacheco. *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá - um processo de exclusão*. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.

VIEIRA FILHO, Geraldo. *O ensino superior no município de Uberlândia - 1957-1978: o papel das lideranças locais e do Governo Federal*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1993.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

DISSERTAÇÕES E TESES

DIAS, Adelino José de Carvalho. *O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente*. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 2006.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. *O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NASCIMENTO, Laisa Mirele Soares. *A reestruturação produtiva no mundo do trabalho e o impacto nas políticas da educação superior no Brasil: o ensino superior a serviço do mercado de trabalho*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos de ensino superior*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

ENTREVISTAS:

Professora do curso de Administração de uma faculdade particular de Uberlândia. Maio de 2009.

Professora do curso de Farmácia de uma faculdade particular de Uberlândia. Abril de 2010.

Professora do curso de Direito, que trabalha em três faculdades particulares na cidade de Uberlândia. Setembro de 2005.

Professora do curso de Nutrição de uma faculdade particular de Uberlândia. Agosto de 2010.

Professor do curso de Jornalismo, de uma faculdade particular de Uberlândia. Agosto de 2010.

Professora do curso de Odontologia de uma faculdade particular de Uberlândia. Novembro de 2008.

Professor da área de saúde de duas faculdades em Uberlândia. Abril de 2010.

Professor do curso de Direito de uma faculdade em Uberlândia. Dezembro de 2009.

Professor da área de saúde de uma faculdade em Uberlândia e de um colégio técnico profissionalizante. Outubro de 2005.

Professora do curso de Ciências Contábeis de duas faculdades em Uberlândia. Abril de 2010.

JORNAIS:

AGÊNCIA BRASIL. *Tarso Genro propõe estatização de vagas ociosas das universidades privadas*. Empresa Brasil de Comunicação, Brasília: 11 de fevereiro de 2004a.

AGÊNCIA BRASIL. *Reitores aprovam proposta que disponibiliza vagas ociosas nas universidades privadas a carentes*. Empresa Brasil de Comunicação, Brasília: 17 de fevereiro de 2004b.

LEGISLAÇÃO:

BRASIL (1920). *Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920. Cria a Universidade do Rio de Janeiro*.

BRASIL (1929). *Estatística intelectual do Brasil*. Departamento Nacional de Estatística, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Rio de Janeiro, 1929.

BRASIL (1930). *Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*.

BRASIL (1931). *Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação*.

BRASIL (1931). *Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras*.

BRASIL (1931). *Decreto n.º 19.852, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro*.

BRASIL (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937*.

BRASIL (1937). *Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil*.

BRASIL (1938). *Decreto-Lei n.º 421, de 11 de Maio de 1938. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior*.

BRASIL (1940). *Decreto-Lei n.º 2.076, de 8 de Março de 1940. Modifica o Decreto-Lei n.º 421, de 11 de maio de 1938*.

BRASIL (1943). *Decreto n.º 6.155/43, de 30 de dezembro de 1943. Cria a Universidade Rural do Brasil*.

BRASIL (1946). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 18 de setembro de 1946*.

BRASIL (1951). *Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.*

BRASIL (1951). *Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências.*

BRASIL (1960). *Decreto 47.732, de 02 de fevereiro de 1960. Concede autorização para o funcionamento de curso Bacharelado da Faculdade de Direito de Uberlândia, mantida pela Instituição Uberlandense de Ensino e situada em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.*

BRASIL (1960). *Decreto 47.736, de 02 de fevereiro de 1960. Concede autorização para o funcionamento dos Cursos de Letras Neolatinas, de Letras Anglo-Germânicas e de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pelo Instituto Social de Instrução e Claridade situada em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.*

BRASIL (1961). *Lei n.º 3.864-A, de 24 de janeiro de 1961. Cria as Escolas Agrícolas de Bambui e Cuiabá, nos Estados de Minas Gerais e Mato Grosso, e uma Escola de Engenharia em Uberlândia, Minas Gerais.*

BRASIL (1962). *Decreto n.º 1.842 5 de dezembro de 1962. Concede autorização para o funcionamento de curso Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia, mantida pela Instituição Uberlandense de Ensino e situada em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.*

BRASIL (1967). *Decreto n.º 61.479, de 5 de outubro de 1967. Reconhece cursos do Conservatório Musical de Uberlândia.*

BRASIL (1967). *Decreto n.º 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis.*

BRASIL (1968). *Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.*

BRASIL (1972). *Decreto n.º 70.226, de 2 de março de 1972. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Serviço Social de Uberlândia – MG.*

BRASIL (1978). *Decreto n.º 82.530, de 30 de outubro de 1978. Concede reconhecimento ao curso de Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social de Uberlândia, com sede na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.*

BRASIL (1981). *Portaria n.º 596 de 30 de outubro de 1981. Reconhece o curso de Letras, Licenciatura de 1º grau, ministrado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pela Associação Brasil Central de Educação e Cultura.*

BRASIL (1989). *Decreto n.º 97.623, de 10 de Abril de 1989. Autoriza o funcionamento do curso de Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social de Uberlândia, mantida pela Associação Brasil Central de Educação e Cultura.*

BRASIL (1989). *Decreto nº 97.551, de 3 de Março de 1989. Autoriza o funcionamento do curso de Fisioterapia da Faculdade de Fisioterapia de Uberlândia, Minas Gerais.*

BRASIL (1990). *Decreto nº 99.007 de 02 de março de 1990. Autoriza o funcionamento do curso de Administração, a ser ministrado pelas Faculdades Integradas de Uberlândia.*

BRASIL (1990). *Decreto nº 99.008 de 02 de março de 1990. Autoriza o funcionamento do curso de Ciências Econômicas das Faculdades Integradas de Uberlândia.*

BRASIL (1992). *Parecer nº 107/92, de 20 de fevereiro de 1992. Reconhece os cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Geografia, ministrados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pela Associação Brasil Central de Educação e Cultura.*

BRASIL (1993). *Portaria nº 1.495, de 14 de novembro de 1993.*

BRASIL (1993). *Portaria nº 563, de 07 de abril de 1993.*

BRASIL (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

BRASIL (1997). *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 1996, e dá outras providências.*

BRASIL (1997). *Decreto nº 2.306, de 19 de Agosto de 1997. 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.*

BRASIL (2005). *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; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.*

BRASIL (2005). *Lei nº 11.154, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a transformação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas - Centro Universitário Federal - EFOA/CEUFE em Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG e dá outras providências.*

MINAS GERAIS (ESTADO). *Decreto estadual nº 956, de 7 de setembro de 1927. Cria a Universidade de Minas Gerais.*

MINAS GERAIS (ESTADO). *Lei nº 14.949 de 09 de janeiro de 2004. Estabelece diretrizes para as instituições universitárias do Sistema Estadual de Ensino e altera a Lei nº 14.202, de 27 de março de 2002, que autoriza a celebração de convênios entre as universidades e os municípios do Estado para a implantação dos cursos Normal Superior e de Pedagogia.*

SÃO PAULO. *Decreto Estadual nº 6.283/34, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo.*

PARECERES:

ANCONA-LOPEZ, Marília. *Recredenciamento do Centro Universitário de João Pessoa, com sede na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba.* Parecer CNE/CES nº. 242/2004. Ministério da Educação: Brasília, 15 de setembro de 2004.

BEZERRA, Roberto Cláudio Frota. *Reconhecimento dos programas de pós-graduação 'stricto sensu' (mestrado e doutorado), recomendados pelo Conselho Técnico Científico - CTC da CAPES, nas reuniões realizadas nos dias 22 e 23 de agosto e no período de 13 a 15 de setembro de 2005.* Parecer CNE/CES nº. 474/2005. Ministério da Educação e Cultura, Brasília: 15 de dezembro de 2005.

MELLO, Alex Bolonha Fiúza de. *Validade nacional dos diplomas obtidos no programa de mestrado em educação, pelos ingressantes entre os anos 1998 e 2001, ofertado pelo Centro Universitário do Triângulo.* Parecer CNE/CES nº 183/2007. Ministério da Educação: Brasília, 12 de setembro de 2007.

NUNES, Edson de Oliveira Nunes. *Convalidação dos estudos realizados no programa de mestrado em administração, ofertado pelo Centro Universitário do Triângulo, no período de 1997 a 2000, bem como a validade nacional dos respectivos títulos aos 68 (sessenta e oito) alunos concluintes e que integram o processo.* Parecer CNE/CES nº 110/2008. Ministério da Educação e Cultura, Brasília: 3 de julho de 2008.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. *Alterações em programas de pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado) recomendados pelo CTC/CAPES, requeridas pelas IES.* Parecer CNE/CES nº 104/2009. Ministério da Educação: Brasília, 1º de abril de 2009.

ROSA, Antônio Geraldo Amaral. *Favorável ao reconhecimento das licenciaturas plenas em matemática e em geografia oferecidas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia/MG.* Parecer CFE nº107/1992. Ministério da Educação: Brasília, 20 de fevereiro de 1992.

UBERLÂNDIA. Ministério Público do Trabalho. *Procedimento próprio de informações nº 1.006/2003. Unitri e Procuradoria Regional do Trabalho. Procurador: Fábio Lopes Fernandes.* Uberlândia – MG, 18 de maio de 2005.