AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico *ao DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito dos Projetos *(Per)cursos da graduação em História: entre a iniciação científica e a conclusão de curso,* referente ao EDITAL Nº 002/2017 PROGRAD/DIREN/UFU e *Entre a iniciação científica e a conclusão de curso: a produção monográfica dos Cursos de Graduação em História da UFU*. (PIBIC EM CNPq/UFU 2017-2018). (https://monografiashistoriaufu.wordpress.com).

Ambos visam à digitalização, catalogação, disponibilização online e confecção de um catálogo temático das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, o autor deverá* entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

ALEXANDRA DE ALVIM PINTO

Uma Escola Pública em Particular
De "Nossa Casinha" - UNU à ESEBA - UFU

Orientação:
Profª. Dr.ª Selva Guimarães Fonseca

LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA - UFU
Al.o [redacted]
Data 02/08/98

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1214

Uberlândia, setembro de 1998.

S.15
1214 Leah [redacted]

ALEXANDRA DE ALVIM PINTO

Uma Escola Pública em Particular
De "Nossa Casinha" - UNU à ESEBA - UFU

Monografia apresentada ao Curso de História do Centro de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Bacharel em História.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uberlândia, setembro de 1998.

ALEXANDRA DE ALVIM PINTO

Uma Escola Pública em Particular
De "Nossa Casinha" - UNU à ESEBA - UFU

Comissão Julgadora

Monografia para obtenção do título de Bacharel em História

Orientador _____

2º Examinador _____

3º Examinador _____

Aprovada com nota 100,0 (cem) pontos!
Fonseca

Uberlândia, 16 de setembro de 1998.

Dedico

À

Professora Maria Teonila de Faria Alvim;

pela

revisão lingüística deste trabalho;

e pela dialética do conviver;

Ao Gabriel de Alvim Hungria.

"A história (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve se modificar, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social " (Tompson ; 1981).

Agradeço

Ao profº Eithel Lobianco Junior (Comunicação) e à profª Carmen Guardenho Maywald (Serviço Social) pela co-orientação na realização do trabalho.

Ao profº Paulo de Barros Machado (História) pela sugestão do objeto de pesquisa.

A profª Carmen Balbino (História) pela generosidade quanto ao acesso à sua biblioteca particular.

A profª Rosângela Patriota (História) pelo curso que viabilizou o referencial teórico-metodológico do projeto.

Ao profº Antônio de Pádua Bosi (História) pelo curso que tornou possível a análise referente à autonomia universitária.

Ao Paulo Rais (Economia) pela colaboração fundamental para o corpo deste trabalho, da análise da evolução/involução do poder de compra do corpo docente da Universidade.

Ao profº João Marcos Alem (Antropologia) pelo apoio na concretização do projeto de pesquisa.

A profª Selva Guimarães Fonseca pela orientação, à ESEBA/UFU, a todo o corpo docente e discente do Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia e a Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela concessão da bolsa de estudos que financiou a realização deste trabalho.

Ao Paulo Machado Pinto, a Maria Inês Baccarini, a Mariana de Alvim Pinto e ao Frederico de Alvim Pinto pelo apoio cotidiano.

"TENTAÇÃO

A tentação de voar,
De me incorporar no vento
E acariciar a fronde das mais altas árvores.
De me desmanchar no azul.

De murmurar baixinho
Toda minha ternura,
Todo meu desprendimento.
E sumir de manso,
Deixando
Apenas o pressentimento
De minha presenta."

Lucila Godoi

Sumário

Apresentação 08

O Referencial Teórico-Metodológico 12

Parte I

A Federalização

Uma breve introdução 17

A Versão Oficial 22

O Não-dito de uma Política Centralizadora 25

O Plano de Carreira 32

Ampliando o Contexto: a Significação Política da Centralização Administrativa 48

Autonomia Universitária 71

Parte II

De Nossa Casinha - UNU à ESEBA - UFU um projeto de extensão?

O Projeto Educacional 78

Conclusão 103

Bibliografia 111

Apresentação

No ano de 1997 desenvolvemos a pesquisa cujo propósito pode ser assim resumido: fazer uma construção historiográfica da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU) — denominada no momento de sua criação de Escola Pré-fundamental "Nossa Casinha" da Universidade de Uberlândia (UNU). Para isso tivemos em vista o projeto de educação da Escola de 1977 à 1997, questionando-nos se este projeto se concretizou, se em partes sim, se em partes não, como e por quê.

O título **Uma Escola Pública em Particular — De Nossa Casinha UNU à ESEBA-UFU** — nos remete à particularidade de uma escola pública de ensino básico, que por ter sido projetada por educadores de uma Universidade teve facilitado seu acesso à estrutura física e metodológica da própria Universidade.

A importância do significado do tema e da sugestão do título encontra-se localizada em três movimentos: 1) nos interesses que nortearam a criação da escola em 1977 — contexto específico onde se processava uma política de federalização da Universidade de Uberlândia (UNU); 2) na construção do projeto de educação dessa particular escola pública ao longo de seus vinte anos e 3) nos atuais interesses que norteiam a realização (ou não) do projeto educacional da escola.

A idéia desse estudo foi fruto de circunstâncias pessoais e preocupações científicas. A preocupação pessoal se baseia no fato de ter sido a pesquisadora aluna da escola desde a sua criação, chegando a concluir a oitava série do 1º grau em 1987. Sendo assim, foi possível registrar *in memória* algumas questões que desejamos ressaltar: os diferentes projetos arquitetônicos pelos quais passou a

escola em seu processo de constituição; algumas práticas educacionais disciplinares realizadas pela mesma; os critérios de acesso para o alunado e a modificação dos mesmos, e, por fim, os recursos tecnológicos adquiridos e utilizados pela escola.

A preocupação científica principal foi a de compreender como o projeto de educação da ESEBA-UFU se desenvolveu num espaço temporal demarcado por contextos políticos notavelmente diferenciáveis entre si: 1) a política de federalização da Universidade em 1977 e; 2) a desobrigação do Governo Federal quanto ao repasse de verbas para a Educação nos dias de hoje; situação que pode ser compreendida no bojo de uma política de privatização da Universidade. Entretanto, para além da referida diferença, o contexto histórico (1977-1997), no qual se encontra nosso objeto de estudo, encerra, por outro lado, uma notável semelhança que conduziu nossa preocupação científica a compreender em que medida a ESEBA-UFU pode ser considerada um projeto de Extensão de uma Universidade em processo de Federalização, tendo em vista que a escola, naquela época, foi criada pelos mesmos sujeitos e/ou grupos político-econômicos locais que hoje atuam de acordo com a política de privatização da Universidade Federal de Uberlândia.

Uma outra preocupação que norteou esta pesquisa foi saber se havia ou não critérios pré estabelecidos de acesso para o corpo-docente da UFU-ESEBA, no início de sua criação. Se sim, quais foram esses critérios e em que medida foram implementados.

A soma de ambas as preocupações nos aponta para uma análise historiográfica de um passado recente, porquanto nosso objeto de estudo se apresenta, nestes últimos vinte anos, em partes diferenciáveis e em partes semelhantes entre si, o que por conseguinte, conduz a uma análise ora de continuidades e ora de rupturas desse processo.

Para o esclarecimento de nossas indagações e numa primeira etapa da pesquisa, trabalhamos com a documentação oficial encontrada na Secretaria, na Direção e na Biblioteca da ESEBA-UFU. Trabalhamos, também, com a documentação encontrada na Pró-Reitoria de Recursos Humanos e no Arquivo Geral da Universidade Federal de Uberlândia.

No Arquivo da Secretaria, levantamos a documentação ex-ofício que registra os recursos financeiros necessários para a criação e o funcionamento da Escola em 1977; a construção de sua metodologia de trabalho em 1978; e os Projetos Arquitetônicos (Plantas) das três localizações pelas quais passou a Escola em seus dez primeiros anos.

No arquivo da Direção, levantamos as Resoluções do Conselho Universitário referente à modificação do Regimento de Matrícula e a atual tabela salarial do corpo-docente da Escola. Através da Direção, fomos encaminhados ao SEAPE (Setor de Apoio ao Processo Educacional) para o levantamento sócio-econômico dos alunos da ESEBA-UFU.

Na Biblioteca, pesquisamos o(s) Plano(s) Global(is) Integrado(s) (PGI) de 1987 a 1996, o arquivo fotográfico, um acervo de fitas de vídeo-cassete e também uma abundante bibliografia utilizada no ensino fundamental.

No Arquivo Geral da Universidade, levantamos as Resoluções do Conselho Universitário referentes à criação da Escola, ou seja, os critérios sócio-econômicos de acesso para alunos e o salário-base do corpo docente da ESEBA-UFU em 1978.

Na Pró-Reitoria de Recursos Humanos — Divisão de Pessoal — levantamos as normas para o Ingresso e Progressão na Carreira de Magistério da Universidade de Uberlândia; a Relação dos processos que receberam parecer favorável; a Tabela de Salários da Carreira de Magistério da Universidade de 1977 a 1995; o Plano

Único de Classificação de Cargos e Empregos de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987; o Regime Jurídico Único e Legislação Complementar — novembro de 1994.

Para uma leitura do poder de compra dos salários do corpo docente da UFU - ESEBA entre 1977-1997, recorremos ao apoio do CEPES - Centro de Estudos, Pesquisas, Projetos Econômicos e Sociais do Departamento de Economia da Universidade Federal de Uberlândia. Tal leitura teve por finalidade avaliar a correspondência — poder de compra — do salário do corpo-docente da UFU de 1977 (em Cruzeiros) referente ao salário do corpo-docente da Universidade nos dias de hoje (em Reais).

Objetivando-nos a aprofundar nossa análise sobre os interesses que nortearam em 1977 e que norteiam o atual funcionamento e o projeto de educação da ESEBA-UFU realizamos duas entrevistas: uma com a ex-Diretora da Escola de 1977 a 1981 — Professora Ana Maria Costa de Sousa e outra com a Diretora da Escola de 1986 à 1997; Professora Ana Ferolla da Silva.

Trabalhamos também com as entrevistas de políticos e intelectuais contidas na obra **A UFU no Imaginário Social-1988** de Coraly Gará Caetano e Miriam Michel Cury Dib, elaborado para a comemoração do décimo aniversário de federalização da UFU.

Finalmente, trabalhamos também com a documentação dos Sindicatos ADUFU, ASUFUb/SINTET e com a documentação fornecida pelo DCE.

Para análise de toda a documentação, trabalhamos com o referencial teórico-metodológico do projeto, ou seja, seu caráter de construção, historicidade e particularidade.

O Referencial Teórico-Metodológico

> "A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso separar a sociedade em duas partes - uma das quais é colocada acima da sociedade.
> A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *praxis revolucionária*."
>
> ***K. Marx e F. Engels***
> ***Tese III sobre Feuerbach***

Michel de Certeau, ao falar da história como uma "operação", como historiografia, demonstra que "toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito em determinações próprias... Encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses... e as indagações relativas aos documentos" (CERTEAU, 1979, p. 18). Para Certeau, o não-dito refere-se à impossibilidade de se conceber as idéias como se essas fossem autônomas, à medida que o conceito é construído no percurso da pesquisa, não podendo o historiador ficar preso ao texto desconsiderando o seu contexto. O não dito é o produto de um lugar.

Adalberto Marson, procurando analisar alguns aspectos que envolvem a ação da memória no contexto do documento, demonstra que a relação do historiador com o documento se trava no campo da significação inerente a todo texto se formos

capazes de efetuar uma análise crítica do documento, ou seja, se efetuarmos a sua "leitura interna" e a sua "leitura externa". Em outras palavras, "ação e pensamento não podem ser isolados uma do outro, pois se originam num mesmo movimento em que um determinado sujeito constitui e é constituído na história; e um texto sempre é algo produzido tanto para manifestar um pensamento quanto para acompanhar uma ação (ele mesmo já é ação). Se é importante levantar as evidências disponíveis e relacionadas, por exemplo, ao autor, ao texto, ao nível de linguagem etc., deve-se chegar ao contexto mesmo de sua produção, ao vínculo substancial... de sua significação a uma política que é o local privilegiado da junção pensamento/ação" (MARSON; 1984, p. 50).

O lugar de onde fala Marson é precisamente aquele em que tanto o historiador, enquanto cientista, e o professor, enquanto profissional intermediário da formação de consciências, não podem ser separados das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa. Trata-se, assim, de conceber o documento como memória instituída, memória vencedora.

Entretanto, no interior do pensamento burguês de onde procede a moderna dominação ideológica, encontram-se os elementos da crítica que podem revelar certas contradições implícitas no documento. Isto quer dizer que, se a análise de conteúdo for exercida criticamente — seja através da contraposição de outros discursos, seja pelo desvendamento das formas de dominação e da figura dos dominados no interior do próprio discurso dominante — ela é capaz de revelar uma historicidade contraposta às versões dadas pela memória instituída, possibilitando-nos, assim, restaurar a dialética histórica do sujeito e do objeto; um encontro onde emana a síntese de ação e pensamento, prática e teoria, conteúdo e realidade, ensino, pesquisa e extensão.

Os lugares através dos quais podemos pensar e nos posicionar frente aos paradigmas colocados por uma sociedade de classes são múltiplos. Conjuntamente ao Estado, à família, ao hospital, à igreja, à indústria, ao campo, aos partidos, aos sindicatos, aos meios de comunicação e ao comércio, a escola vem a se somar como um lugar de fundamental importância para análise e compreensão da atual sociedade capitalista.

A partir do início do século XX, irrompeu-se no Brasil um processo de mudança de concentração populacional — campo - industrialização - cidade — e a escolarização inserida nesse processo adquire proporções cada vez maiores na reordenação do espaço e do saber produtivo.

Falar de um crescimento quantitativo da escola não implica necessariamente compreendê-la como um fenômeno educacional imediatamente qualitativo. Crescimento tecnológico e qualidade das relações humanas nem sempre apresentam uma direta aproximação quando levantamos a questão de saber qual a extensão do saber produzido na escola e/ou qual a educação consumida e produzida pelo trabalhador, muitas vezes "sancionada por uma política estatal governada pelos interesses internacionais do capital" (FONSECA; 1993). Por outro, tecnologia e experiências humanas estão sempre relacionadas quando, para o processo de compreensão do objeto-sujeito, fazemos uso de recursos técnicos e analíticos possíveis de normatização/organização/estruturação e por isso mesmo de interação. Pensar a máquina em sua organização histórica implica também buscar compreendê-la no lugar em que é acionada; e na ampliação de recursos produtivos viabilizados pela mesma. E neste caso, a extensão quantitativa de escolas capazes de formar sujeitos-cidadãos implica necessariamente uma extensão qualitativa do processo educacional.

Os seres humanos, ao construírem representações, constituem e são constituídos na história de sorte que a maneira pela qual se processa a organização e a extensão do saber produtivo será determinante na concepção de educação a ser produzida-transmitida-vinculada. Porém, a educação almejada ainda não está pronta; primeiro, porque partimos do princípio de que "o saber é fruto do fazer humano social e histórico"; implica uma "construção subjetiva da realidade", encontrando-se, portanto, inacabada ou em aberto (LARA;1993); segundo, porque temos ainda que transformar o lugar do poder ocupado pela classe dominante. Segundo os pressupostos do materialismo histórico dialético, a classe burguesa, constituindo-se ao longo dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII..., ocupou o lugar do poder porque cindiu o saber produtivo imediato do trabalhador, isto é, o saber que este detinha sobre as etapas do processo de produção da mercadoria e porque se apropriou do saber mediato ou ainda do saber cumulativo, historicamente determinado pela luta de classes.

A tecnologia e a maquinaria, tal como é utilizada na lógica da classe dominante, representa um paradigma para a própria lógica do sistema, por dois motivos: primeiro, porque desapropria o trabalhador do saber produtivo, ao passo que necessita de um trabalhador qualificado para o exercício do trabalho tecnológico; segundo, porque ao criar o trabalho excedente, necessário para a extração de mais-valia, quebra a tríade produção-distribuição-consumo à medida que, promovendo o desemprego, o trabalhador desempregado representa um consumidor a menos.

Se a escola moderna emerge no processo segundo o qual a industrialização e a constituição dos saberes científicos encontram-se articulados de tal forma que o locus privilegiado da dominação é o lugar separado, é a cisão entre sujeito-objeto, teoria e prática, conteúdo e realidade, ensino e pesquisa, isto não significa que

devemos pensar a escola enquanto um espaço no qual o lugar do poder seja o exercício exclusivo da dominação. O lugar do poder, na dialética de seu movimento histórico, não pode prescindir da possibilidade de através do mesmo lugar (oculto - que há de ser evidenciado), do não dito locado nas tentativas políticas de separação estrutural entre pensamento/ação, teoria/prática, vislumbrar a possibilidade do talvez que nos conduza à transformação da lógica imposta pela dominação de classe em sociedade, restaurando, assim, "a história como movimento e não como sucessão de fatos" (LARA; 1993).

Dessa forma, ao pensar numa outra lógica para a tríade produção-distribuição-consumo, fundamental para qualquer sistema produtivo, faz-se necessária a construção da organização do espaço e do saber produtivo de maneira que a memória e as experiências de classe (ou da luta de classes) sejam legadas enquanto memória histórica. A possibilidade de almejar um novo sentido para a oposição paradigmática entre crescimento tecnológico e qualidade das relações humanas, encontra-se na construção de um novo saber-fazer que procure analisar as relações sociais-históricas, e as consciências circunscritas às mesmas, atentando para o problema da cisão entre saber-produção-lugar ou ainda, da concepção de educação a ser produzida-transmitida-vinculada, e o da separação do produto daquele que o produz, isto é, da tríade produção-distribuição-consumo.

Foi, portanto, procurando compreender o lugar conferido à educação, à ciência, ao saber produtivo numa sociedade de classes, que demos início à construção historiográfica de uma escola pública, em particular a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (1977-1997).

Parte I

A Federalização

Uma breve introdução

Em nosso projeto de pesquisa apresentado em novembro de 1996 às bancas examinadoras e aprovado para fins de apoio financeiro pela FAPEMIG deixamos claro, na justificativa do Plano de Trabalho — Uma Escola Pública em Particular — a presença de um vínculo substancialmente subjetivo entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa: a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU), denominada no contexto de sua criação em 1977 de Escola Pré-fundamental "Nossa Casinha" da Universidade de Uberlândia (UNU).

Lembro-me especificamente da mudança do primeiro nome da Escola. Ao retornar à ESEBA-UFU como pesquisadora, descobri que no contexto de sua criação a Escola se encontrava em processo de federalização. Desse modo, tratava-se de uma instituição de ensino criada pela iniciativa privada que almejava, em parte, se tornar pública.

A qualidade privada da ESEBA-UFU neste contexto é compreendida por nós no sentido de haver a cobrança de taxas mensais do alunado da Escola. Este sentido é restrito porque não havia a possibilidade de fins lucrativos, uma vez que o montante arrecadado não cobria sequer as despesas necessárias para seu funcionamento, como, por exemplo, o salário do corpo docente e administrativo e a manutenção dos fartos materiais pedagógicos que a Escola dispunha naquele momento.[1]

---

[1] Documento ex-ofício da Escola Pré-fundamental "Nossa Casinha" da UNU; 16 de julho de

Em primeiro de março de 1977, a Nossa Casinha - UNU entra em funcionamento, à Rua Piratini, no Campus da Área Biomédica no Jardim Umuarama. Contava com um total de trinta crianças, compondo duas classes de maternal 1º e 2º períodos, distribuídas numa área de 4.000m^2, sendo 1.800m^2 de área construída[2]. O corpo docente e administrativo era formado por uma diretora, uma auxiliar de diretora, quatro professoras, uma assistente de maternal, uma cantineira e uma servente[3]. A Escola dispunha de laboratório, biblioteca, pista de ciclovia, piscina infantil, ampla área verde e além disso, promovia excursões ao Biotério, parques e fazendas[4].

Criada pelo Professor Reitor Gladistone Rodrigues da Cunha Filho e pela Professora Irene Rodrigues da Cunha Filho para atender exclusivamente aos filhos de funcionários da Universidade de Uberlândia (em processo de federalização), a Escola Pré-fundamental Nossa Casinha da UNU é um estabelecimento de ensino pré-escolar que já previa em 1978 sua extensão por série — de 1ª a 4ª série do 1º grau[5] — e em 1982 sua extensão de 5ª à 8ª séries do 1º grau[6].

Segundo o documento que data de 16 de julho de 1977, o mais antigo encontrado pela pesquisa em curso, encaminhado pela Diretora da época à Comissão de Encargos Educacionais do Conselho Estadual de Educação, em Belo Horizonte, não encontramos nenhuma indicação que justificasse a criação da Escola em termos de demanda ideal e/ou material:

1977. Diretora Ana Maria Costa de Souza. Arquivo Secretaria ESEBA-UFU.

[2] Projeto Arquitetônico, planta 01. Arquivo Secretaria ESEBA-UFU.

[3] Documento ex-ofício da Escola Pré-fundamental "Nossa Casinha"; Uberlândia, janeiro de 1978. Diretora Ana Maria Costa Sousa. Arquivo Secretaria ESEBA-UFU.

[4] Id. Ibdem.

[5] Id. Ibdem.

[6] Resolução do Conselho Universitário da UFU em sua 85ª reunião Portaria e Parecer de Reconhecimento. Documentos da Escola, Pasta 4. Arquivo Direção ESEBA-UFU.

"A Escola Pré-fundamental "Nossa Casinha"... foi criada e é mantida pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de Uberlândia... A "Nossa Casinha" atende aos filhos de todos os funcionários da Universidade de Uberlândia, contando neste primeiro ano de funcionamento com 30 crianças de 3 à 5 anos de idade distribuídas em classes de maternal, 1º e 2º períodos que pagam uma taxa mensal de acordo com a renda familiar de cada uma:
- crianças com renda familiar até Cr$ 2.000,00 pagam 10 parcelas iguais de Cr$ 50,00;
- crianças com renda familiar entre Cr$ 2.000,00 e Cr$ 5.000,00 pagam 10 parcelas iguais de Cr$ 100,00;
- crianças com renda familiar acima de Cr$ 5.000,00 pagam 10 parcelas iguais de Cr$ 200,00. (...)
Como as despesas são superiores à renda mensal, a diferença é coberta pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de Uberlândia."[7]

Observamos que o documento se refere à Universidade de Uberlândia (UNU) e à Faculdade de Medicina e Cirurgia quando justifica, respectivamente, os critérios de acesso para alunos e o órgão mantenedor dos recursos financeiros necessários para a criação da Escola.

A Universidade de Uberlândia foi criada em 14 de agosto de 1969 e a Faculdade de Medicina e Cirurgia foi criada em 1968, reconhecida legalmente em 1974 vindo a ser a última à se integrar à Universidade em 1975. A partir de 1976, quando o professor e médico Dr. Gladstone Rodrigues da Cunha Filho, então Presidente da Fundação Escola de Medicina e Cirurgia foi nomeado Reitor da Universidade de Uberlândia pelo Presidente da República (e não mais pelo Presidente da Fundação Universidade de Uberlândia- UNU) teve início o processo de federalização da Universidade, (segundo uma dada versão do que haveria de ser a federalização - como veremos adiante) vindo esta a se federalizar legalmente em

[7] Documento ex-ofício; À Comissão de Encargos Educacionais, Conselho Estadual de Educação, Belo Horizonte, MG; Uberlândia, 16 de julho de 1977. Diretora Ana Maria Costa de Sousa. Arquivo Secretaria ESEBA-UFU.

1978 e de fato em 1979 quando o corpo discente da Universidade deixa de pagar as taxas mensais.

O não pagamento dessas taxas mensais ocorreu em função de uma greve em 1979[8] e não como condição *sine qua non* do processo de federalização. Em outras palavras, naquele contexto a federalização era compreendida como um ato de centralização administrativa da Universidade, doação do patrimônio desta ao governo federal e nomeação do reitor pelo presidente da república. O ensino pago e a não construção de um restaurante universitário eram, aliás, uma das condições impostas pelo ministro Golbery para que a Universidade fosse federalizada.[9]

Analisando o contexto dos anos 1976-77-78-79, trabalhamos com a hipótese de ter a criação da Nossa Casinha - ESEBA-UFU relação estreita com o processo de federalização da Universidade, ou seja, a criação da Escola justifica-se enquanto projeto de Extensão de uma Universidade em processo de federalização, cuja efetivação deveria abranger atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa hipótese adquire proposição em parte negativa, e em parte afirmativa, quando salientamos: 1) de um lado não encontramos no documento ex-ofício de 16 de julho de 1977 um projeto ou uma justificativa *a priori* para a criação da Escola em termos de demanda ideal (necessidade de se criar um projeto de educação diferenciado) e/ou de demanda material (necessidade de atendimento ao social — mais crianças que escolas). Somente um ano depois, em 1978, aparecem explicitados os princípios metodológicos do trabalho pedagógico realizado na Escola; 2) por outro lado, quando compreendemos por que a ESEBA-UFU construiu um projeto de educação por

---

[8]A este respeito ver a UFU no Imaginário Social, pgs 117-128; entrevista gravada em dezembro de 1988 com Gladstone Rodrigues da Cunha Filho — Ex-reitor da Universidade no período de 1976 a 1980 e atual Reitor da Universidade Federal de Uberlândia.

[9] Id. Ibdem.

extensão de séries, constituindo-se numa Escola de educação básica, que já dispunha em 1977 de laboratório, Biblioteca, piscina, pista de ciclovia, ampla área verde e fazia também, excursões ao biotério, parques e fazendas. Em outras palavras, os recursos materiais e a metodologia de trabalho oferecidos pela Escola, apontava para a possibilidade objetiva de construção de um projeto de educação que procurasse compreender a criança como produtora de conhecimentos, oferecendo-lhes uma prática educacional não muito distanciada daquela produzida na Universidade.

A partir da hipótese colocada pela pesquisa, indagamos por que a Escola sofre modificações quanto à sua localização, projeto arquitetônico e critérios de acesso para o alunado. Quais as implicações disto no projeto de educação da Escola, ou ainda, quais as continuidades e rupturas pelas quais passou seu projeto educacional. Indagamos, também, se havia critérios de acesso para o corpo docente - técnico - administrativo da UFU-ESEBA e qual a valorização do trabalho de educadores — cientistas, professores, profissionais que trabalham com a educação escolar (técnicos, auxiliares, secretárias, entre outros) proporcionada pela política governamental de 1977 à 1997? Por onde passa tal valorização: pela distribuição da riqueza produzida pelos sujeitos que criam e manuseiam a tecnologia em desenvolvimento? Pelo salário? Pela liberdade de expressão? Pelas condições de trabalho - Plano de Carreira? Pelos meios de comunicação? Pela Autonomia Universitária?

Pretendemos, assim, compreender os interesses que nortearam a criação da Nossa Casinha - ESEBA-UFU no final dos anos 70: a escola enquanto um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização para, no bojo do referido processo, compreendermos a construção do projeto de educação criado pela

escola ao longo dos seus vinte anos.

A Versão Oficial

Vejamos como a federalização da Universidade de Uberlândia era compreendida pelo Reitor da UNU-UFU nos anos 1976-1980. Os trechos abaixo citados foram recortados da entrevista de Gladstone Rodrigues da Cunha Filho, contida no trabalho de Coraly Gará Caetano e Miriam M. Cury Dib — **A UFU no Imaginário Social -1988** — trabalho este realizado quando da comemoração do décimo aniversário de federalização da Universidade Federal de Uberlândia.

O Contexto: pública ou privada?

"... já encontrei a Universidade de Uberlândia pronta, constituída, e com as suas peculiaridades normais, porque era uma Instituição em que havia dúvidas se ela era pública ou privada, porque fora instituída por um decreto lei e houve uma imperfeição em sua redação. O Ministério da Educação e Cultura, na época, interpretava que apenas a Faculdade de Engenharia seria uma instituição Federal; e as demais seriam instituições privadas, gerando, então, uma anomalia, pois havia uma Universidade particular dentro da qual havia uma instituição Federal. Esse era o contexto a que iria pertencer a Escola de Medicina. Essas foram as dificuldades de integração em 1974... (...)" (Filho, G. R. C., 1988, p. 118, entrevista)

"(...)
Ao nível político eu diria que o Dr. Rondon Pacheco e o Deputado Homero Santos são os maiores responsáveis pela federalização da Universidade, ao nível de Ministério da Educação, seria o Edson Machado, porque, na prática, ele conseguiu criar uma série de coisas que no momento da federalização já não gerava aumento nas despesas e, em 1978, aprovar um projeto de lei que não aumentava as despesas era fácil, o difícil era aprovar um projeto de lei com aumento de despesas. Portanto o Edson Machado teve uma grande responsabilidade nesse processo, ele interpretou e permitiu ao Presidente nomear o Reitor e colocar a Universidade toda no orçamento da União." (Filho, G. R. C., 1988, p. 128, entrevista)

(...) "Quando saiu a lei, em 1978, algumas medidas que o Ministério gostaria de fazer no sistema federal como um todo, tivemos que acatar e implantar para conseguir a federalização, como, por exemplo, o ensino pago, como queria o Ministro Golbery. Então, essa Universidade já deveria, embora federalizada, continuar cobrando dos alunos porque era o que deveria acontecer nas outras Universidades posteriormente.

Em 1979, já no governo Figueiredo, houve uma greve para não pagar, porque no Governo Geisel nós não conseguimos nunca deixar de cobrar dos alunos. No finalzinho de sua companha, o presidente Figueiredo esteve em Uberlândia, e prometeu, em praça pública, que quando assumisse, regularizaria isso e daria a gratuidade, o que de fato aconteceu.

Outra condição imposta foi a não criação do restaurante universitário. Essa Universidade não teria restaurante universitário porque os alunos que estudavam na rede particular não tinham restaurante universitário. Como essa nunca teve, pela federalização o restaurante universitário não teria tratamento ao nível do Ministério.

Era preferível federalizar, ter a estabilidade do Governo Federal, a política salarial do Governo Federal e não ter outras coisas se o Governo pretendia tirar isso dos outros, e seríamos então os primeiros a assumir isso. Enfim, eram as dificuldades normais de implantação de uma instituição que era híbrida e que começou a se definir para se tornar pública."(...) (Filho, G. R. C., 1988, p. 122, entrevista)

A Doação do Patrimônio

(...) "Então, no final de 1974 e durante o ano de 1975 é que iríamos discutir aquilo que o decreto-lei recomendava: a transferência do patrimônio, a obrigação financeira e todos os detalhes. Acontece que o Dr. Juarez Altafin estava no final de seu mandato que iria até 1975 e não sabíamos quem seria o próximo Reitor e como ficaria a Instituição... E estávamos discutindo isso bilateralmente: tanto a Universidade ficava em dúvida de assumir a responsabilidade da Medicina, quanto a Medicina de também passar a pertencer a uma Universidade que não gerava uma solução financeira para os seus problemas...

...

Em 1975 fizemos um convênio de prestação de serviços com o INAMPS — na época era INPS — e o hospital começou a gerar uma receita e talvez conseguisse o equilíbrio financeiro, mas isso ainda estava em plena evolução. Esse convênio começou a funcionar no início de 1975 e teríamos que passar a pertencer à Universidade ainda com dificuldades financeiras normais de manter o hospital... (...)"(Filho, G. R. C., 1988, p. 120, entrevista)

"... Os fundadores das escolas isoladas já tinham conseguido um seguimento que era único, já tinham conseguido unir o patrimônio. O Dr. Jacy doou espontaneamente o patrimônio dele à Universidade Federal de

Uberlândia e também o Dr. Juarez Altafin, através da Faculdade de Ciências Econômicas. Foram iniciativas que prepararam muito o espírito das pessoa, esses atos de desprendimento, para depois chegarmos à Universidade." (Filho, G. R. C., 1988, p. 124, entrevista)

A Nomeação do Reitor

"Até o final de 1975 o Reitor terminaria seu mandato. Então em setembro, se não me falha a memória, foi marcado para se fazer a lista sêxtupla. Indagou-se qual seria a autoridade competente. Eu argüi junto ao Ministério como indicar o Reitor da Universidade de Uberlândia, o que gerou uma manifestação do Ministério de que a autoridade competente era o Presidente da República e não o Presidente da Fundação. Havia dúvidas quanto à natureza jurídica da Instituição. Mas o Dr. Edson Machado que era o Diretor do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), na época, entendia que a Universidade era Federal... A nossa assessoria jurídica do Ministério é que passou a interpretar que a Instituição era Federal... porque a intenção do decreto lei foi criar uma Universidade Federal em Uberlândia, pois no Rio Grande havia um decreto lei exatamente igual ao daqui e, no entanto, a Universidade do Rio Grande sempre foi Federal e o mesmo instrumento legal, aplicado em duas Universidades e em duas realidades diferentes, estava dando duas interpretações. O Dr. Juarez Altafin havia sido nomeado Reitor da universidade pelo professor Milton Porto com os instrumentos legais. Não houve nenhuma lei, nenhum decreto lei, nada de novo e, no entanto, em 1976, eu fui nomeado Reitor pelo Presidente da República, o que prova que, desde o nascimento, a Universidade era para ser Federal porque houve base legal para que o Presidente da República nomeasse o Reitor sem alterar nada... (...)"(Filho, G. R. C., 1988, p. 120 e 121, entrevista)

"Porém, como havia dúvida jurídica, nomeado que fui para Reitor em 1976, passei a ficar inseguro se, no futuro, quando houvesse outra administração no Ministério, não iriam interpretar novamente de desfederalizar a Universidade. Começamos, então, um projeto de lei para tirar qualquer dúvida. Agora uma lei, não um decreto-lei. E o Deputado Homero Santos foi quem apresentou o ante projeto de lei que terminou se transformando em lei em 1978, que dirimiu as dúvidas e, então, federalizou a Universidade... (...)"(Filho, G. R. C., 1988, p. 121, entrevista)

A Centralização Administrativa

... (...) "Mas as escolas todas tinham autonomia financeira e me dispus a negociar com cada uma das escolas. A Faculdade de Filosofia estava com fortes problemas financeiros em 1976. Imediatamente, a Irmã

llar, que dirigia a Faculdade, concordou em que ela perdesse a autonomia financeira e se integrasse de fato à Universidade, isto é, que os funcionários passassem a ser registrados na folha de pagamento, que houvesse a mesma política salarial, pois eram nove faculdades, nove políticas salariais e todas elas independentes financeiramente. O que caracteriza a Universidade é que a política salarial tem que ser única, a Reitoria tem que ter o controle de tudo, a contabilidade tem que ser centralizada." (Filho, G. R. C., 1988, p. 121 e 122, entrevista)

O Não-Dito de uma Política Centralizadora

Na concepção da Reitoria da Universidade de Uberlândia e do Governo Militar nos anos 1976-1977-1978... constatamos que a federalização da UNU era compreendida como: 1) Centralização Administrativa; 2) Doação do patrimônio da Universidade ao Governo Federal e 3) nomeação do Reitor pelo Presidente da República. Entretanto, averiguamos também que a federalização era compreendida enquanto repasse de verbas da União a uma instituição que já era em parte pública, em parte privada e que "embora federalizada deveria continuar cobrando dos alunos porque era o que deveria acontecer nas outras universidades posteriormente".[10] E nesse sentido, "era preferível federalizar, ter a estabilidade do Governo Federal, a política salarial do Governo Federal e não ter outras coisas se o Governo pretendida tirar isso dos outros, e seríamos então os primeiros a assumir isso".[11]

Se o ensino deveria permanecer pago, como pensar a federalização da Universidade em sua concretude? Ou ainda, onde se situa a ruptura caracterizada, entre outras questões (Plano de Carreira e Política Salarial), pela gratuidade do ensino? E mais, se era preferível manter o ensino pago e não ter um restaurante universitário como "meio" de garantir a política salarial do Governo Federal —

[10] FILHO, G. R. C.; 1988, p. 122.
[11] Id. Ibdem.

compreendida de antemão como estável pelo Reitor — indagamos qual foi a política salarial implementada na Universidade pelo Governo Federal, de 1977 aos dias de hoje? Vejamos o processo de constituição da Universidade de Uberlândia em sua historicidade.

Se a Centralização Administrativa se efetua de fato (e ainda assim em parte) com a federalização da UNU, isto é, quando se efetiva "uma política salarial única para os nove cursos de graduação" (Filho, 1988) existentes na Universidade naquele contexto, podemos, por outro lado, afirmar que a Centralização Administrativa é anterior ao processo de federalização da UNU, quando compreendida enquanto um projeto político dominante, um empreendimento de intelectuais e políticos representantes de frações de classe em instâncias municipal, estadual e federal. E, nesse sentido, dados os interesses de classe, também podemos afirmar que a Centralização Administrativa — compreendida enquanto uma Política Salarial e um Plano de Carreira para os servidores públicos federais — foi a questão que requereu mais tempo para se concretizar.

Caracterizando as estruturas de poder locais como personalistas e baseadas no controle direto dos meios institucionais de poder e evidenciando a necessidade de uma estrutura, ligando as esferas municipal, estadual e federal para o exercício eficiente do poder centralizado e personalizado, José Carlos Evangelista de Araújo, em "O Mito da Escola" (**In: UTE Professores e Sociedade Civil na Cidade de Uberlândia**) trabalha com entrevistas de representantes políticos e intelectuais (os quais o autor denomina de elites dominantes) também contempladas no trabalho de CAETANO e DIB - **A UFU no Imaginário Social**, a fim de corroborar com as duas hipóteses centrais de seu trabalho, quais sejam:

"Chegamos, portanto, a um momento histórico da cidade que coincide, não apenas cronologicamente — apesar das diferenças e desproporções — também politicamente com o quadro geral descrito para a realidade no país no final dos anos 70... a) a estrutura de poder político local, caracterizada pelo exercício direto e personalizado do poder, até então (final dos anos 70) funciona como um mecanismo plenamente capaz de orientar e mobilizar a comunidade local, com base em um consenso legitimamente reconhecido, em torno de imagens mitificadas de ordenação e disciplinamento social (ideologia do trabalho), bem como de dirigir autonomamente (enquanto elite política e econômica) o Estado, posto a serviço de um projeto de desenvolvimento econômico, ele também, avalizado miticamente ("cidade-progresso") — ainda que inegavelmente sustentado pela materialidade dos fatos ("profecia auto-realizadora"); b) tal estrutura de poder se verá questionada, tencionada em sues limites, e finalmente será ultrapassada politicamente pelo movimento sindical do professorado público estadual a partir da greve de 1979 e da ulterior constituição da UTE — que terá um papel decisivo na estruturação de uma nova fonte de legitimação para a ação política, na qual as estruturas de poder personalizado puderam ser problematizados pelos novos sujeitos sociais emergentes (que pela primeira vez conseguem lhes negar legitimidade integral para negociar as demandas sociais). (ARAÚJO; 1997, p. 163-164)[12].

O trabalho de ARAÚJO evidencia o contexto político no qual se encontra circunscrita a criação de nosso objeto de estudo. Contexto este demarcado pela continuidade de práticas políticas tradicionais, representadas pelo exercício de uma política oligárquica-industrial que, a partir de então, se colocará em oposição às emergentes lutas sociais efetivadas com a política grevista de 1979. Tal política terá desdobramento na constituição de sindicatos como a UTE (União dos Trabalhadores

[12] ARAÚJO. J. C. E. de, Tese de Mestrado. Mestrado em Educação UFU , 1997. Caberia ressaltar que aquilo que o autor denomina como "legitimamente", "autonomamente" e "materialidade dos fatos" — a "profecia auto - realizadora" das elites dominantes; preferimos denominar de materialidade do Estado Constituinte Burguês, pois, os fatos não são um dado pronto e acabado, fixado enquanto verdade absoluta; os fatos são, antes, uma construção (em contínuo movimento) das versões que circunscrevem o percurso dos acontecimentos e no qual encontramos as possibilidades, objetivas e subjetivas, de análise do objeto a ser pesquisado. Tal " legitimidade" há de ser questionada uma vez que a autonomia se processa *a priori* (por reinvidicações de movimentos sociais) para *a posteriori* ser apropriado pelo Estado que ora "Legisla"sob a ótica de interesses de classe, ora oculta e/ou negligencia, na prática, a legitimidade de algumas leis conquistadas pelos movimentos sociais.

da Educação- 1980) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores- 1983) e na criação do PT (Partido dos Trabalhadores- 1979).

Na versão de intelectuais e políticos representantes de frações de classe — a burguesia industrial-comercial emergente na cidade de Uberlândia em fins dos anos 1950 e associada quando de acordo a uma oligarquia tradicional (latifundiários) para a manutenção de seus interesses de classe — a federalização da Universidade pode ser compreendida enquanto uma "profecia auto-realizadora" por controlar as relações de produção e avalizar (miticamente) esse controle como progresso. Progresso este que deve ser questionável uma vez que concebem a federalização enquanto uma ação jurídico-legislativa reducionista, pautada na efetivação de Decretos-lei por parte de um Estado Militar ditatorial, que faz uso de um patrimônio público para fins de auto-promoção política (propagandista), negligenciando uma política social efetiva quando procuram ocultar outras versões presentes no percurso dos acontecimentos.

Embora na fala do Reitor (1976-1980), apareça explicitada a existência da greve de 1979, o Reitor acaba por inferir o fato da gratuidade do ensino à ação de um presidente, Gal. Figueiredo nomeado em 1980[13], relegando, assim, a greve aos bastidores da história, à uma ação de importância secundária e não como uma luta, um movimento sem o qual não haveria a gratuidade do ensino. Desta forma compreendemos porque o Reitor Gladstone, ao justificar suas dúvidas quanto à "natureza híbrida" da Universidade ("uma instituição em que havia dúvidas se ela era

[13] Ressaltamos o caráter de nomeação e não de eleição para o cargo de Presidência da República por parte do Gal. Figueiredo. Havendo a nomeação e não a eleição (sufrágio universal e direto) devemos anular a idéia de "campanha" em "praça pública" como consta na fala do Reitor. As eleições diretas (DIRETAS - JÁ!) para a Presidência da República foi um movimento construído em 1982 por amplos setores da sociedade, entre estes, o movimento sindical e partidário emergente das greves de 1979; movimento este que só veio a se concretizar de fato em 1989 — eleições Lula (PT)X Collor (PPR).

pública ou privada") recorre à imperfeição da redação de um Decreto-lei, cuja anomalia se encontrava no fato de haver "uma Universidade particular dentro da qual havia uma instituição federal". Porém, mesmo quando corrigida tal "anomalia", isto é, quando toda a Universidade entra no orçamento da União, esta "deveria continuar cobrando dos alunos porque era o que deveria acontecer nas outras universidades posteriormente"; cabe ressaltar, cobrando duplamente. Em outras palavras, o que de fato vem a caracterizar a federalização é o repasse de verbas do Estado para a Educação Básica e Universitária — o que lhe garante o caráter de instituição pública — e por uma questão de seqüência lógica, a não necessidade de pagamento de taxas ou anuidades escolares por parte do alunado — o que caracterizaria a instituição como privada. Pagamos impostos ao Estado de Direito a fim de garantirmos as prerrogativas, as prioridades básicas para a construção da cidadania: educação, saúde e habitação para todos: "iguais perante a lei".

O Boletim Quinzenal do DCE (Diretório Central dos Estudantes da UFU) de agosto de 1998, denunciando e questionando a cobrança de taxas nas instituições educacionais públicas, afirma que o significado de tal medida é " injusta do ponto de vista tributário, economicamente inconsistente e estratégicamente desastrosa para o país"; segundo o documento:

> *Será que a arrecadação atual é insuficiente para se colocar a disposição da sociedade uma educação pública de qualidade? Para um país que ostenta a colocação entre as dez maiores economias mundiais e só destina 1,4% do seu PIB à educação (dos quais, mais de 70% ao ensino privado), fica nítido que se trata de uma questão de vontade política na definição das prioridades do que de montante orçamentário. Mesmo que partindo da hipótese (improvável) de que as deficiências encontradas derivam-se de escassez de verbas nos cofres públicos, a* ***saída****, logicamente, não é a* <u>*bitributação*</u>*. O Brasil possui uma das mais injustas estrutura tributária do mundo. Aqui as pessoas de renda mais alta pagam, proporcionalmente, menos impostos....Esse sistema tributário contribui para agravar ainda mais a PIOR distribuição de renda do mundo." (Documento do DCE, Boletim Ousar Lutar, Ousar Vencer ! Gestão: Não Vamos nos Adaptar!)*

Eis porque é na condição de reivindicação de um Direito — a gratuidade do ensino — que concordamos com ARAÚJO ao afirmar que "tal estrutura de poder se verá questionada, tencionada em seus limites, e finalmente será ultrapassada politicamente pelo movimento sindical... a partir da greve de 1979..."; isto é, somente em função de um enfrentamento entre classes, de uma luta política concreta que a federalização da Universidade encerra uma mudança, uma ruptura, de conteúdo e não meramente de rótulo, no caso, as taxas ou as anuidades escolares deixam de ser indevidamente cobradas por um Estado que se auto denomina Republicano e de Direito.

k. Marx, em "**O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**", já nos alertara para aquilo que haveria de se constituir em uma República Social, acaba por se transformar numa República Constitucional ou meramente Legislativa; em outras palavras, "a fração republicana burguesa que alcançou o poder na França, no decorrer do processo revolucionário entre 1848-1851, não o alcançou, porém, através de uma revolta liberal da burguesia contra o trono, e sim através de um levante do proletariado contra o capital, levante esse que foi sufocado a tiros de canhão". (Marx, 1978, p. 212). Marx analisa o processo revolucionário francês destacando-o em três períodos principais: 1) o período de fevereiro, chamado de prólogo da revolução — o levante das barricadas, o vazio de poder; 2) de 4 de maio de 1848 a 28 de maio de 1849, o período da Constituição da República ou da Assembléia Nacional Constituinte; 3) de 28 de maio de 1849 a 2 de dezembro de 1851, período da República Constitucional ou da Assembléia Legislativa. À medida que a Revolução de Fevereiro proclamara imediatamente o sufrágio universal e direto, afirma Marx, os republicanos burgueses não puderam desfazer esse ato. Porém, "a velha

organização da administração, do sistema municipal, do sistema jurídico, militar, etc., permaneceu intacta ou, onde foi modificada pela Constituição, a modificação atingia o rótulo, não o conteúdo". (Marx; 1978, p. 207)

Tendo como referência **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte** de K. Marx, Carlos Alberto Vesentini e Edgar Salvadori De Decca — trabalhando com jornais sindicais de época — emitem algumas considerações sobre a constituição da memória histórica a propósito da "Revolução de 1930", de modo a inferir críticas ao marco periodizador. Analisando o Relatório de 20 de julho de 1933, do Gal. Waldomiro de Cintra, interventor em São Paulo no referido período, Vesentini e De Decca olham o documento à luz da luta de classes e não como verdade instituída, fixada enquanto verdade absoluta, evidenciando assim os diferentes agentes e as diferentes versões presentes no percurso dos acontecimentos — sem, com isso, negar o caráter transitório da transformação colocada pelo processo revolucionário.

Segundo os autores:

> *"O controle do poder político desde aí deve afirmar o fato de sua revolução, ao mesmo tempo que anula a realidade das propostas vencidas. Cabe ao vencedor não só a liquidação dos seus adversários na luta política, como o apagar da lembrança de suas propostas. Afirmar ter feito uma revolução abre e legitima a fase de transição. Nessa fase, uma administração — não "falsos guias" — dirige a Nação, e transição permanece aberta enquanto durar o "processo revolucionário"." (Vesentini, C.A. e De Decca; 1976, p. 26)*

Até aqui compreendemos, parcialmente, porque a federalização da Universidade contém o paradigma segundo o qual a Centralização Administrativa se efetiva tanto em tempo anterior, quanto no bojo do processo de federalização da UNU. Anterior, quando compreendemos que a Centralização Administrativa advém de um projeto político dominante centralizador e personalista de políticos e intelectuais representantes de uma classe social, política, cultural e econômica,

particular. Efetivada no bojo do processo de federalização, quando a gratuidade do ensino advém de uma luta política concreta entre classes e/ou frações de classe, e quando a Centralização Administrativa é compreendida em termos de uma "política salarial única" para os nove cursos de graduação existentes na Universidade naquela conjuntura. Vejamos, assim, como foi constituída a "política salarial única" para os docentes da UNU-UFU ou, ainda, qual a relação estabelecida entre Centralização Administrativa, Política Salarial e Plano de Carreira no processo de federalização da Universidade.

O Plano de Carreira

Segundo documento ex-ofício da Universidade de Uberlândia: **Definição da Carreira de Magistério; Para docentes admitidos até 31 de Dezembro de 1976**; **Normas Aprovadas pelos Conselhos Universitário e de Coordenação, em 3 de Outubro de 1977**; a inclusão do docente nas diversas categorias — doze ao todo: AE1 e AE2 (Auxiliares ou Estágios Probatório) e de PN1 à PN10 (Plano de Carreira) — dependia da existência de vagas e era feita através da Ficha de Habilitação, cuja classificação resultava da somatória de pontos obtidos em campos distintos de valorização do trabalho.

A análise da Ficha de Habilitação do candidato à docente em um Plano de Carreira Federal ficava sob o encargo de uma Equipe Técnica nomeada pelo Reitor e composta de seis membros, sendo um deles da Divisão de Pessoal da Universidade. A inclusão do docente em categoria específica do Plano de Carreira era efetivada após aprovação do Reitor ao parecer da Equipe Técnica e os docentes que não

conseguissem atingir as categorias correspondentes aos seus "atuais" salários, teriam seus salários mantidos e corrigidos anualmente conforme determinação do Governo Federal.

A somatória de pontos previamente fixados na Ficha de Habilitação estava constituída de tal forma que, em sua valorização geral, a titulação nem sempre teria peso cumulativo maior em relação ao tempo de exercício da docência ou, ainda, a Ficha de Habilitação se constituía de tal forma que a valorização da profissão de docência não se pautava por uma progressão vertical (titulação) e longitudinal (tempo) do trabalho efetuado pelo trabalhador da educação. Isso porque o acúmulo de pontos no Campo Titulação — com uma variação de cinco à sessenta pontos — se processava por meio de soma, só podendo o docente apresentar um dos títulos (o de maior valor que excluía o de menor valor); ao contrário do Campo Tempo, no qual o acúmulo de pontos — com uma variação de um à seis pontos — se processava como multiplicador do tempo de trabalho e não somente do trabalho de docência, pois que, esse tempo subdividia-se tanto no exercício de cargo ou função administrativa quanto no exercício profissional "em atividades afins" — segundo consta no documento: "atividade vinculada diretamente à área das disciplinas ministradas pelo docente". A pontuação final para a inclusão do docente em categoria específica do Plano de Carreira variava de cinco a cem pontos.

Vejamos os documentos na seqüência:

UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA

FICHA DE HABILITAÇÃO PARA INCLUSÃO EM CATEGORIA DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO DA UnU

CAMPO I - IDENTIFICAÇÃO	
NOME	
Nº IDENTIDADE OU CPF	LOTAÇÃO (DEPARTAMENTO)

CAMPO II - VERIFICAÇÃO DE DESEMPENHO

ITEM	TITULAÇÃO ACADÊMICA	VALOR DOS PONTOS	PONTOS OBTIDOS
A	GRAU DE DOUTOR "STRICTO SENSU"	60	
B	TÍTULO DE LIVRE DOCENTE	60	
C	GRAU DE DOUTOR ANTERIOR À LEI 5.540/68	30	
D	GRAU DE MESTRE	20	
E	ESPECIALIZAÇÃO OU ESTUDOS EQUIVALENTES	10	
F	APERFEIÇOAMENTO OU ESTUDOS EQUIVALENTES	5	

CAMPO III - EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO E ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS

ITEM	DISCRIMINAÇÃO			TEMPO	MULTIPLICADOR	PONTOS OBTIDOS
A	DESEMPENHO EFETIVO DE EMPREGO DE CARREIRA DE MAGISTÉRIO				6	
B	EXERCÍCIO DE FUNÇÃO DE AUXILIAR DE ENSINO				3	
C	EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO EM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA OU 40 HORAS				1	
D	EXERCÍCIO DE CARGO OU FUNÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA OU ACADÊMICA	REITORIA, VICE-REITORIA PRO-REITORIA OU EQUIVALENTE	40h ou D.E		5	
			TEMPO PARC.		3	
		DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO DE UNIDADE UNIVERSITÁRIA OU EXERCÍCIO DE MANDATO EM COPERTIDE	40h ou D.E.		4	
			TEMPO PARC.		2	
		CHEFIA DE DEPARTAMENTO OU DIREÇÃO DE COLEGIADO DE COOPERAÇÃO DIDÁTICA	40h ou D.E.		3	
			TEMPO PARC.		1	
		EXERCÍCIO DE MANDATO NO CONSELHO DE COORDENAÇÃO			2	
				SOMA DOS PONTOS		

CAMPO IV - EXERCÍCIO PROFISSIONAL ANTERIOR À FUNÇÃO DOCENTE

ITEM	DISCRIMINAÇÃO	TEMPO	MULTIPLICADOR	PONTOS OBTIDOS
A	ATIVIDADE ESPECÍFICA DIRETAMENTE CORRELACIONADA COM A ÁREA DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELO DOCENTE, INCLUSIVE AS DE PROFESSOR DE NÍVEL MÉDIO E SUPERIOR		4	
B	RESIDÊNCIA MÉDICA DE DOIS ANOS EM INSTITUIÇÃO RECONHECIDA E ÁREA DIRETAMENTE LIGADA À DISCIPLINA	——	10	
		SOMA DOS PONTOS		

CATEGORIA OBTIDA	RESUMO	SOMA DOS PONTOS
	CAMPO II	
	CAMPO III	
	CAMPO IV	
	TOTAL DE PONTOS OBTIDOS	

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA
Jardim Umuarama s/n.º - Caixa Postal, 539 - Cep 38.400
Uberlândia - MG.

CARREIRA DE MAGISTÉRIO

CATEGORIAS - SALÁRIOS - INCENTIVOS

CATEGORIA Nº de pontos p/ inclusão	REGIME DE TRABALHO	SALÁRIO MENSAL	INCENTIVOS EM CRUZEIROS		
			DOUTORADO	MESTRADO	APERFEIÇOAMENTO ESPECIALIZAÇÃO
AE 1	20H	Cr$ 5.200,00	1046,	747,	598, 420
De 0 a 05	40H	Cr$10.400,00	2093,	1495,	897, 780
	40DE	Cr$11.440,00	2093,	1495,	897, 780
AE 2	20H	Cr$ 5.460,00	1046,	747,	598, 546
De 06 a 11	40H	Cr$10.920,00	2093,	1495,	897, 879
	40DE	Cr$11.960,00	2093,	1495,	897, 819
PN 1	20H	Cr$ 5.733,00	1046,	747,	598, 573
De 12 a 17	40H	Cr$11.466,00	2093,	1495,	897, 860
	40DE	Cr$12.506,00	2093,	1495,	897, 860
PN 2	20H	Cr$ 6.190,00	1046,	1046,	747, 619
De 18 a 23	40H	Cr$12.039,00	2093,	1495,	897, 929
	40DE	Cr$13.079,00	2093,	1495	897, 929
PN 3	20H	Cr$ 6.727,00	1046,	747,	598, 673
De 24 a 30	40H	Cr$13.455,00	2093,	1495,	897, 1009
	40DE	Cr$14.651,00	2093,	1495,	897, 1009
PN 4	20H	Cr$ 7.064,00	1046,	747,	598, 706
De 31 a 38	40H	Cr$14.127,00	2093,	1495,	897, 1060
	40DE	Cr$15.323,00	2093,	1495,	897, 1060
PN 5	20H	Cr$ 7.416,00	1046,	747,	598, 742
De 39 a 47	40H	Cr$14.834,00	2093,	1495,	897, 1112
	40DE	Cr$16.030,00	2093,	1495,	897, 1112
PN 6	20H	Cr$ 8.095,00	1171,	827,	689, 810
De 48 a 57	40H	Cr$16.191,00	2411,	1722,	1033, 1214
	40DE	Cr$17.569,00	2411,	1722,	1033, 1214
PN 7	20H	Cr$ 8.338,00	1171,	827,	699, 834
De 58 a 66	40H	Cr$16.676,00	2411,	1722,	1033, 1251
	40DE	Cr$18.054,00	2411,	1722,	1033, 1251
PN 8	20H	Cr$ 8.588,00	1171,	827,	689, 859
De 67 a 76	40H	Cr$17.177,00	2411,	1722,	1033, 1288
	40DE	Cr$18.555,00	2411,	1722,	1033, 1288
PN 9	20H	Cr$ 9.165,00	1326,	936,	780, 917
De 77 a 100	40H	Cr$18.330,00	2730,	1950,	1170, 1375
	40DE	Cr$19.890,00	2730,	1950,	1170, 1375
PN 10	20H	Cr$ 9.623,00	1326,	936,	780, 962
Acima de 100	40H	Cr$19.246,00	2730,	1950,	1170, 1443
	40DE	Cr$20.806,00	2730,	1950,	1170, 1443

No documento não encontramos especificado aquilo que haveria de ser "atividade vinculada diretamente à área das disciplinas ministradas pelo docente"; por exemplo, atividades tais como: apresentação de trabalhos em Congressos, Seminários ou Simpósios, obras publicadas, livros traduzidos, atividades de pesquisa em geral. Como consta na Ficha de habilitação: **CAMPO IV. Exercício Profissional Anterior à Função Docente,** consideramos que o exercício profissional, "em atividades afins", computado como tempo de trabalho para o **ingresso** do docente em um Plano de Carreira (a partir de então, Federal) significava a atuação de profissionais já formados no mercado de trabalho, como, por exemplo, o dentista, o médico, o veterinário, entre outros, que independente da profissão de docência podem atuar enquanto profissionais (com fonte de renda alternativa, vale ressaltar) em suas clínicas ou consultórios particulares.

Cabe também ressaltar que as referidas normas foram criadas como Definição da Carreira de Magistério da Universidade de Uberlândia (no bojo do processo de federalização da mesma) e deveriam vigorar somente para os docentes admitidos até 31 de dezembro de 1976, ou seja, para os docentes que já ministravam aulas na UNU. Entretanto, tais normas tiveram validade para os sucessivos enquadramentos de docentes que vieram a ocorrer em anos posteriores ao ano de 1976, data que demarca o processo de federalização da Universidade, enquanto compreendida quando da nomeação do Reitor pelo Presidente da República e quando da incorporação de toda Universidade no Orçamento da União.

Podemos constatar que Centralização Administrativa, Política Salarial e Plano de Carreira são questões que não podem ser analisadas isoladamente uma da outra, pois se originam num mesmo movimento, qual seja, o de determinação dos critérios de ingresso e progressão na Carreira de Magistério de uma Universidade em

processo de federalização. Porém, a aplicação dos referidos critérios (bem como a própria composição da Ficha de Habilitação) assumia um grau de centralização tal que a Centralização Administrativa — compreendida enquanto efetivação de uma Política Salarial e de um Plano de Carreira — ao invés de se constituir em um pré-requisito para a federalização da Universidade, requereu mais longevidade no processo de efetivação da própria federalização, como veremos mais adiante.

Se os critérios de ingresso e progressão na Carreira de Magistério da UNU-UFU, mediante parecer favorável do Reitor sobre a Ficha de Habilitação, constituíam-se enquanto critérios avaliativo e classificatório em um Plano de Carreira para os docentes das Universidades Federais em extensão nacional (em fins dos anos 1970) é algo que não podemos afirmar ao certo — a questão não é importante no momento e seria necessário uma ampliação da pesquisa no sentido de analisar os Regimentos ou Estatutos das Universidades Federais brasileiras referentes à mesma conjuntura.

Certo é que se tratava de um paradoxo, pois, a Definição da Carreira de Magistério da Universidade de Uberlândia (a partir de 1976) pautava-se tanto em critérios federais (de progressão) quanto em critérios regionais (de ingresso); ou seja, as normas (de progressão) são compreendidas como federal, uma vez que toda a Universidade é incorporada no orçamento da União e, a partir de então, o docente teria seu salário mantido e corrigido segundo a política salarial do Governo Federal; as normas (de ingresso) são compreendidas como local/regional tanto pelo fato do critério avaliativo ser resultante da somatória de pontos na Ficha de Habilitação, quanto pelo fato da inclusão do docente no Plano de Carreira ser efetivada após aprovação do Reitor ao parecer de uma Equipe Técnica nomeada pelo mesmo.

Em outras palavras, os critérios de ingresso e progressão na Carreira de

Magistério da Universidade de Uberlândia (a partir de então, federal, contendo a política salarial do Governo Federal) não se efetivava, respectivamente, por meio de concurso público e por meio de progressão vertical (titulação) e horizontal (tempo) do trabalho de docência a ser efetuado; o que implicaria uma certa descentralização do poder de decisão ou, ainda, uma democratização dos critérios de ingresso e progressão na Carreira de Magistério da Universidade Federal de Uberlândia.

Se a descentralização do poder de decisão dos critérios de ingresso e da riqueza produzida (critérios de progressão) são questões que requerem melhor compreensão quanto à temporalidade visada para a concretização do processo de federalização da Universidade, o que se faz relevante revelar em relação à Centralização Administrativa, à Política Salarial e ao Plano de Carreira para os docentes da Universidade, em 1976, é a questão de saber como e por quê as regras para ingresso e progressão dos docentes em um Plano de Carreira Federal puderam ser aprovadas posteriormente ao fato ocorrido, isto é, à admissão dos docentes? Três explicações parecem ser relevantes:

A primeira explicação encontra-se no fato de não haver no final dos anos 1970 um Plano de Carreira e uma Política Salarial, em extensão nacional, para os docentes das Universidades Federais, caso contrário, as normas para o ingresso e progressão dos docentes no Plano de Carreira haveria de se constituir em tempo anterior à federalização de uma Universidade em particular (no caso a de Uberlândia) e anterior, também, à admissão dos docentes na mesma. Somente com a Constituição de 1988, ou ainda, com a aprovação do **Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos** de que trata a Lei n.º 7.596 de 10 de abril de 1987 é que se implementa, em extensão nacional, um Plano de Carreira único e uma política salarial única para os servidores — tanto docentes, quanto técnico

administrativos — das Instituições Federais de Ensino (IFES)[14].

Posto isso, a segunda explicação encontra-se no fato de os docentes admitidos até 31 de dezembro de 1976 já atuarem como professores da UNU de modo que (justamente) são os primeiros a serem incluídos na transição da UNU para UFU; cabendo, porém, questionarmos os critérios definidos para tal transição. Nesse sentido, uma vez que a referida data demarca o processo de federalização da Universidade — nomeação do Reitor pelo Presidente da República e incorporação de toda a Universidade no Orçamento da União — e uma vez analisada as listas dos processos (nomes)[15] que receberam parecer favorável do Reitor em 1976 e 1977

---

[14] O Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987 assegura: entre outros direitos Art. 2º. A Isonomia salarial (remuneração uniforme do trabalho prestado por servidores da mesma classe ou categoria funcional e da mesma titulação). (...)

Art. 6º. A Carreira de Magistério Superior compreende as seguintes classes: I - Professor Titular; II - Professor Adjunto; III - Professor Assistente; IV - Professor Auxiliar.

Art. 7º. A Carreira de Magistério de 1º e 2º graus compreende as classes A, B, C, D e E e de Professor Titular. Parágrafo Único (para os Art. 6º e 7º). Cada classe compreende quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a classe de Prof. Titular, que possui um só nível.

Art. 9º § 3º Na hipótese de afastamento definitivo do docente, após a admissão de Professor Substituto, será realizado concurso público para provimento da respectiva vaga.

Art. 12. O ingresso na carreira do Magistério Superior dar-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 de qualquer classe.

Art. 13. O ingresso na carreira de Magistério de 1º e 2º graus far-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos e deverá ocorrer no nível inicial de qualquer classe.

Art. 16. A progressão nas carreira do Magistério poderá ocorrer, exclusivamente por titulações e desempenho acadêmico, nos termos das normas regulamentares a serem expedidas pelo Ministro de Estado da Educação:

I - de um nível para outro, imediatamente superior, dentro da mesma classe;

II - de uma para outra classe, exceto para a de Professor Titular.

§ 1º A progressão de que trata o item I será feita após o cumprimento, pelo docente, do interstício de dois anos no nível respectivo, mediante avaliação de desempenho, ou interstício de quatro anos de atividade em órgão público.

§ 2º A progressão prevista no item II far-se-á sem interstício, por titulação ou mediante avaliação de desempenho acadêmico do docente que não obtiver a titulação necessária mas que esteja, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público."

[15] Documento ex-ofício da Universidade Federal de Uberlândia. Relação dos processos que

podemos afirmar que o repasse de verbas do Governo Federal para a UNU-UFU aumentou consideravelmente de 1976 para 1977, ou seja, o quadro de docentes da Universidade aumentou de setenta docentes em 1976 para duzentos e cinqüenta e dois docentes em 1977 (o que faz da questão de existência de vagas uma questão de interesse e prioridade política), não havendo, porém, modificação nos critérios de acesso para o Plano de Carreira de Magistério da Universidade ou, ainda, vigorando as mesmas normas de ingresso e progressão contidas no documento ex-ofício da Universidade de Uberlândia: **Definição da Carreira de Magistério. Para Docentes Admitidos até 31 de dezembro de 1976. Normas Aprovadas pelos Conselhos Universitário e de Coordenação em 3 de outubro de 1977**.

E sendo, assim, a terceira explicação vem corroborar com nossa análise segundo a qual a Centralização Administrativa da Universidade é anterior ao processo de federalização da UNU, quando compreendida enquanto um projeto político dominante, elaborado por intelectuais e políticos representantes de frações de classe para fins de auto-promoção política ("profecia - auto - realizadora") e/ou para benefício (concentração de poder e de riqueza) de uma classe econômica em particular; sem, contudo, nos esquecermos que "afirmar ter feito uma revolução (no caso uma federalização) abre e legitima a fase de transição. Nessa fase, uma administração — não 'falsos guias' — dirige a Nação (no caso, a Universidade), e transição permanece aberta enquanto durar o 'processo revolucionário'".[16]

Portanto, não somente é possível questionar o fato de as normas para ingresso e progressão na Carreira de Magistério da Universidade Federal de Uberlândia permitirem computar o tempo de trabalho anterior à função docente,

---

receberam parecer favorável. Comissão Técnica. Arquivo Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

[16] VESENTINI & DE DECA; 1976, p. 26.

como também é questionável que tais normas incluíssem o exercício de cargo ou função administrativa para o **ingresso** do candidato a docente em um Plano de Carreira Federal. No primeiro caso, se as regras foram criadas para aqueles que já eram docentes da UNU (e não somente para estes, como pudemos constatar no Documento ex-ofício: Relação dos Processos que receberam parecer favorável. Comissão Técnica), por quê, então, computar o tempo de trabalho anterior à profissão de docente na UFU ? No segundo caso, as regras acabavam por induzir uma política de privilégios e do corporativismo uma vez que o exercício de cargo administrativo era computado não como tempo válido para a **progressão** na Carreira (o que já seria questionável), mas para o **ingresso** do candidato em um Plano de Carreira Federal. De qualquer modo, em ambos os casos, computava-se um tempo de trabalho que não se poderia encontrar **diretamente** vinculado ao exercício da docência; pois que, diretamente vinculadas ao exercício da docência são as atividades de ensino-pesquisa e extensão e caso o docente viesse a ocupar um cargo de representação administrativa na Universidade é porque, antes, ele e/ou ela eram trabalhadores da educação pública ou, ainda, se encontravam em regime de Dedicação Exclusiva no exercício da docência; não sendo, entretanto, aconselhável se afastar completamente de suas atividades de docente quando por ventura fossem assumir cargos de representação administrativa — caso contrário, a atividade efetuada não seria representativa de uma instituição educacional ou de uma ação educativa.

Eis porque pensar a qualidade da educação a ser produzida-transmitida-vinculada implica, necessariamente, compreendê-la como um lugar de produção onde o locus privilegiado da condição D.E. (dedicação exclusiva) há de se encontrar prioritariamente no exercício da docência, para que a educação ou o saber produzido

seja extensivo enquanto trabalho administrativo (saber - produção - lugar e/produção - distribuição - consumo) cuja representatividade pode ser avaliada como o resultado do vínculo estabelecido entre as tríades, ou ainda, da maneira pela qual se processa a extensão do saber produzido na Universidade.

A ex- diretora da Nossa Casinha - ESEBA-UFU (1977-1981), Professora Ana Maria Costa de Sousa, ao falar da idealização da escola, bem como de suas condições administrativas, aponta-nos para a possibilidade de uma educação de qualidade quando o lugar da Dedicação Exclusiva se encontrar associado, prioritariamente, ao exercício da docência. Em outras palavras, a condição básica para se obter um resultado de qualidade na ação educativa, cuja meta era permitir às crianças chegarem à universidade com uma formação diferenciada, encontrava-se no vínculo estabelecido entre ensino e pesquisa de modo que os professores devessem ter um tempo para os alunos e outro para estudar e pesquisar, ganhando para isso um salário X correspondente a quarenta horas de trabalho semanais ou oito horas diárias. Segundo Ana Maria Costa de Souza:

> *"Quando a escola foi idealizada, foi durante o ano de 1976 é que nós começamos a planejar a existência da escola. Então o objetivo dela ser criada pelo Reitor da época era oferecer uma oportunidade que a própria instituição gostaria de verificar. Se oferecesse uma educação de qualidade, que é o mais requisitado em todos os tempos da educação, para aquelas crianças que iriam freqüentar essa instituição é..., uma educação de qualidade que lhes permitisse chegar à Universidade com uma formação diferenciada, que é o que é desejado para toda instituição pública ou particular. Então quando nós idealizamos a escola, o Reitor me convidou para montar a equipe e a minha preocupação foi encontrar profissionais que realmente entendessem e interpretassem a idéia que iria permear o nosso trabalho pedagógico. Então... eu tive realmente que buscar pessoas que eu conhecesse realmente o trabalho né; porque ia ser um trabalho exaustivo, o período de contrato delas seria por oito horas, elas teriam uma parte de tempo para o aluno, uma parte de tempo para planejar, para estudar, para discutir com esses alunos; nós fizemos isso ao longo dos quatro anos em que estive lá. Então na equipe eram cinco professoras e... eu conhecia o trabalho de todas; eu as convidei e o plano de contrato no início era um salário estabelecido, fixo, não tinha*

plano de carreira; elas foram contratadas para trabalhar 40 horas semanais e ganhando X... eu não me lembro na época... mas era um valor justo porque elas iriam ficar um período com os alunos, outro período para estudar, então era um valor melhor do que o Estado (unidade da federação - M.G.) pagava, que pagava por um período de trabalho." (Souza; A. M. Costa de; Entrevista, 1998, p. 1 e 2)[17]

Podemos observar, a partir desta entrevista, que a idealização da escola se processava através da personalização e centralização das relações políticas estabelecidas pelos vínculos pessoais entre os sujeitos envolvidos em tal "idealização": o Reitor que convidou a Diretora, e a Diretora que convidou as professoras; não havendo, também, um Plano de Carreira para os docentes e um projeto de educação elaborado *a priori* ou oficialmente publicado por escrito. Entretanto, se por um lado a idealização da Nossa Casinha - ESEBA-UFU apontava para uma educação de qualidade quando vinculava a condição D. E. (Dedicação Exclusiva) ao exercício da docência e ao salário pago ao profissional da educação (embora esse salário não fosse tão bem valorizado se comparado ao do corpo docente da UFU nos anos 1977-1981); por outro lado, o documento **vencedor** ex-ofício da Universidade que define os critérios de ingresso na Carreira de Magistério da UNU-UFU apontava para uma desqualificação da ação educativa uma vez que a condição D. E. não se encontrava vinculada só ao exercício da docência, mas sim,

[17] A entrevista com Ana Maria Costa de Souza foi realizada no mês de fevereiro de 1998. Atualmente, a ex-diretora da ESEBA-UFU (1977-81) trabalha na Coordenação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação do UNIT (Centro Universitário do Triângulo) que até o ano de 1996 atendia pelo nome de FIT (Faculdades Integradas do Triângulo) — uma Universidade privada. Eis porque Ana Maria Costa afirma que uma educação de qualidade é desejada por toda instituição, seja ela pública ou privada. Ou ainda, como demonstra Michel de Certeau; "toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito em determinações próprias... Encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade." (Certeau, 1979, p. 18). De fato, toda instituição de ensino, tem a obrigação de oferecer uma educação de qualidade. Porém, o que fica oculto (não-dito) e não se coloca em questão é o fato de que alguém está pagando a conta, e no caso de ser a instituição de ensino privada, cabe ressaltar, está pagando duas vezes.

ao exercício de "atos", "cargos ou funções" administrativas. Na Ficha de Habilitação (que caracteriza o critério de **ingresso** e não o critério de progressão na Carreira), constatamos que a condição D. E. se faz presente nos itens C e D referentes, respectivamente, ao "Exercício de Magistério em Dedicação Exclusiva ou 40 horas" e ao "Exercício de Cargo ou Função de Administração Universitária ou Acadêmica". Embora os itens sejam apresentados de forma diferenciada, indagamos sobre a aparente diferenciação quando constatamos o que vem especificado no documento:

> *"4.3 Campo III. (...)*
>
> *Item C.* ***Exercício de Magistério em regime de 40 horas semanais ou Dedicação Exclusiva*** *- Os pontos referentes a este item terão como fundamento legal os* ***atos administrativos*** *que vincularam o docente ao regime em questão, cabendo sua comprovação ao Órgão de Pessoal, com base nos registros existentes." (Grifo meu).*

Portanto, contrariamente (em parte) à idealização da Nossa Casinha - ESEBA-UFU, o projeto político **vencedor** que define os critérios de ingresso do candidato a docente no Plano de Carreira da Universidade em 1976-1977... já indicava uma desqualificação do trabalho do educador quando vinculava a condição D. E. ao exercício administrativo e não ao exercício da docência, devendo entretanto, ocorrer justamente o contrário para que houvesse a possibilidade de se almejar um trabalho educativo e administrativo de qualidade.

Sinalizamos como **vencedor** o documento ex-ofício aqui analisado, uma vez que há um outro documento, chamado aqui de **vencido** ou **não-oficial**, intitulado: **Normas para Ingresso e Progressão na Carreira de Magistério da Universidade de Uberlândia**; cujas normas são completamente diferentes daquelas contida no

documento **vencedor.** Embora no documento **vencido** ou **não-oficial** — não consta capa e nem data, acreditamos que sua elaboração tenha ocorrido até o ano de 1976, pois seu título se refere à Universidade de Uberlândia (UNU) e não à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Porém, o mais importante a ser considerado é que as normas para ingresso e progressão na Carreira de Magistério da Universidade contidas no documento **vencido/não-oficial** são mais próximas ou parecidas com o **Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos** para as Instituições Federais de Ensino aprovado na Constituição de 1988; não apresentando, portanto, nenhuma semelhança com o documento cujas normas entraram em vigor na Universidade em 1977. Em outras palavras, o documento vencido (apresentado na seqüência) teve que esperar dez anos para que suas propostas passassem a vigorar enquanto lei (reconhecida pelo poder central), isto é, normas de ingresso e progressão na Carreira de docência da Universidade Federal de Uberlândia no plano político Estatal. Ressaltamos a possibilidade - hipótese propositiva - de ter sido o documento **vencido** uma forma de admissão efetuada em alguns departamentos da Universidade, anteriormente ao ano de 1988, como uma ação de resistência de sujeitos da "comunidade universitária" capazes de driblar as forças do poder central.

As normas contidas no documento **não-oficial** são diferenciadas no sentido de a classificação dos docentes segundo comprovação de experiência profissional (tempo/titulação) não recairia exclusivamente sob o parecer favorável do Reitor e de sua Equipe Técnica mas, sim, pela efetivação do Concurso Público de modo que a administração dos docentes deveria ser feita mediante contrato de trabalho segundo legislação trabalhista. O julgamento dos concursos ficaria sob o encargo de Comissões compostas de cinco professores — PN6, PN7, PN8, PN9 ou PN10 — dos

quais dois seriam escolhidos pelo Conselho de Departamento do Departamento interessado e os demais pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, podendo participar das Comissões docentes de outras Universidades. A comissão julgadora seria designada por indicação do Diretor de Centro e os concursos deveriam constar de quatro provas: 1) Títulos; 2) Prova escrita; 3) Prova prática e 4) Prova didática. A admissão dos docentes deveria ser feita unicamente nos níveis PN1 e PN6, sendo as posições intermediárias e subsequentes obtidas por promoção. Consta também que ao julgamento dos títulos seria atribuído valor preponderante ao **currículum vitae** (grifo do documento) e ao teor científico, técnico ou artístico dos trabalhos do candidato. Para efeito de progressão na Carreira, os títulos e as ocorrências teriam os seguintes valores:

Títulos e ocorrências	Pontos
Grau de Doutor ou título de livre docente	200
Grau de Mestre	100
Especialização	050
Aperfeiçoamento	025
Exercício de Magistério, por período letivo, em regime de 40 horas.	015
Exercício de magistério, por período letivo, em regime de 20 horas	007
Exercício de cargo de administração universitária, por ano	
Livros editados, cada	200
Artigos publicados em periódicos especializados	015
Obras artísticas, patentes e processos registrados	010
Trabalho de pesquisa concluído	015
Participação em Congresso, Seminário, Simpósio com apresentação de trabalho e a participação administrativa	005
Participação em banca examinadora em concurso de docente, na instituição	005
Participação em Comissões	de 001 a 005
Cursos de Extensão com carga horária	de 001 a 005
Livros traduzidos, cada	070
Estágio em indústria, empresa de consultoria, projetos cálculos e em instituição educacionais ou de pesquisa de nível superior.	005

(Documento **não oficial** da Universidade de Uberlândia - Arquivo - Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia)

Portanto, podemos resumir assim o projeto político proposto em ambos os

documentos: no documento **vencedor** as normas enfatizavam mais os critérios de ingresso (personalista e centralizador) que os critérios de progressão, sendo este último compreendido somente como manutenção ou correção dos salários conforme a política salarial do Governo Federal; no documento **vencido** as normas se pautavam pela democratização dos critérios de ingresso (via Concurso Público) e enfatizavam mais os critérios de progressão, quando propunha o avanço horizontal (tempo) e vertical (titulação) para fins de qualificação do exercício da docência. E, sendo assim, parece-nos questionável que uma Instituição Federal de Ensino, no caso a Universidade Federal de Uberlândia — cujo Plano de Carreira vencedor não pode ser considerado um projeto de extensão sequer no interior da própria instituição (quando, por exemplo, não vincula a condição D.E. só ao exercício da docência) — possa refletir condições concretas para possibilitar outros projetos de extensão que a priori deveriam ultrapassar os limites da própria instituição.

A partir destas constatações, propomos uma ampliação do contexto, a fim de compreendermos qual a significação política da relação estabelecida entre a Centralização Administrativa e 1) a Doação do Patrimônio da UNU ao Governo Federal; 2) a nomeação do Reitor pelo Presidente da República; 3) a Política Salarial efetivada pelo Governo Federal para o corpo Docente da Universidade entre 1977 e 1997.

Ampliando o Contexto: a Significação Política da Centralização Administrativa

Até aqui chamamos a atenção para as questões inerentes ao processo de federalização da UNU, através do qual se justifica a Centralização Administrativa da Universidade, de modo a fazer compreender em que medida essa Centralização Administrativa se processa: 1) em tempo anterior ao processo de federalização; 2) no bojo do referido processo e 3) em que medida a Centralização Administrativa é uma questão que requer melhor compreensão quanto à temporalidade visada para a concretização do processo de federalização da Universidade. Para tanto fizemos uso do recurso metodológico de análise documental proposto por Adalberto Marson, segundo o qual a relação do historiador com o documento se trava no campo da significação inerente a todo texto se formos capazes de efetuar uma análise crítica do documento, ou seja, se efetuarmos a "leitura interna" e a "leitura externa" do documento. Se é importante "levantar as evidências disponíveis e relacionadas, por exemplo, ao autor, o texto, ao nível de linguagem etc., deve-se chegar ao contexto mesmo de sua produção, ao vínculo substancial de sua significação a uma política que é o local privilegiado da junção pensamento/ação". (MARSON; 1984). Nesse sentido, prosseguiremos enfatizando a "leitura interna" e a "leitura externa" da tríade composta na questão da Centralização Administrativa da Universidade.

Para chegarmos ao contexto, ou seja, à significação política de ser a Centralização Administrativa um processo anterior à federalização da Universidade, propomos uma análise conjunta entre esta questão e àquela referente à doação do patrimônio da UNU ao Governo Federal contida na versão apresentada pelo Reitor

Gladstone Rodrigues da Cunha Filho sobre o processo de federalização da Universidade.

Na fala do Reitor, constatamos que se tratava de doar um patrimônio que "passava por dificuldades financeiras", cuja solução era o repasse de verbas do Governo Federal para a Instituição. Entretanto "os fundadores das escolas isoladas já tinham conseguido unir o patrimônio. O Dr. Jacy doou espontaneamente o patrimônio dele à Universidade Federal de Uberlândia e também o Dr. Juarez Altafin, através da Faculdade de Ciências Econômicas." (Filho, G. R. C.; 1987, p. 124). Vejamos quem eram os ilustres "doadores" e como se constituiu o patrimônio a ser "doado". Os trechos abaixo citados também se encontram no trabalho: **A UFU no Imaginário Social - 1988** de Caetano e Dib.

> *"**Fizemos uma propaganda pelas estações de rádio** que haviam na cidade e eu, o Ciro de Castro Almeida, o Ciro Franco e o Ademir dos Santos, **em quinze dias, levantamos o dinheiro de que precisávamos para construir a Faculdade de Direito. Toda a cidade colaborou conosco, todo mundo nos deu 50 contos naquela época**. Eu fiquei admirado de ver a colaboração extraordinária da cidade. Depois, fui ao Rio de Janeiro, **procurei o Rondon Pacheco**, que era **deputado federal**, para ajudar a conseguir a faculdade." (Dr. Jacy de Assis - Fundador e ex-diretor da Faculdade de Direito).[18] (Grifo meu)*
>
> *"Quando aceitamos incorporar essas três escolas (Faculdades de Veterinária, Odontologia e Educação Física) à Universidade, condicionamos as transferências ao **compromisso do Estado em continuar mantendo-as**, então **o Governador Rondon Pacheco** concordou. Mas, enquanto governador do Estado, evidentemente, tinha que cuidar das finanças do Estado e o que pretendia era passar esse encargo para a União porque esta era responsável pelo ensino superior." (Dr. Juarez Altafin - Ex-reitor da UNU de 30-12-71 a 26-12-75, e ex-diretor da Faculdade de Ciências Econômicas).[19] (Grifo meu)*
>
> *"**Criadas as escolas isoladas**, num determinado momento, **Rondon Pacheco, então chefe da Casa Civil, teve a idéia de criar***

[18] ASSIS, J. de. Citado por id., Ibdem, p. 22. Entrevista
[19] ALTAFIN, J. Citado por id., Ibdem, p. 82. Entrevista.

> ***uma Universidade*** *reunindo as escolas existentes. Estas pertenciam a* ***mantenedoras diferentes****: as Faculdades de Direito e Ciências Econômicas pertenciam a uma mantenedora; a de Filosofia e Artes a duas mantenedoras diferentes; a de Engenharia ao Governo Federal; a de Medicina a uma fundação, a de Odontologia, Educação Física e Veterinária ao Estado de Minas. Portanto, Rondon Pacheco é o pai da Universidade de Uberlândia". (Dr. Juarez Altafin - Ex-reitor da UNU e ex-diretor da Faculdade de Ciências Econômicas).*[20] *(Grifo meu)*
>
> *"Em todos os momentos,* ***o deputado Rondon Pacheco deu seu apoio, não só*** *com o seu aval perante o governo* ***para a liberação de recursos e para a autorização de funcionamento da Escola em 1968****, mas também pelo respaldo que deu à cidade, avalizando o projeto em relação à comunidade de Uberlândia. Na minha avaliação,* ***a Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia se deveu fundamentalmente a ele****." (Dr. José Olympio de Freitas Azevedo - Fundador e ex-diretor da Escola de Medicina).*[21] *(Grifo meu)*

Não é preciso indagar, portanto, como um patrimônio que já era público, que fora constituído com recursos públicos — seja municipal, estadual ou federal — fora **doado** ao público? Não nos prolongaremos demasiadamente sobre essa questão por acreditarmos que as falas supra-citadas são por si só reveladoras do exercício que se faz do poder, ou seja, da maneira pela qual o Estado ou alguns de seus representantes que, em tese, deveriam administrar os recursos públicos em proveito público, acabam por administrar tais recursos em proveito próprio, segundo interesses de classe ou de frações de classe, como bem nos alertara K. Marx em **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Entretanto, faremos ainda algumas observações.

Na versão do Reitor Gladstone R. da Cunha Filho, "havia dúvidas se a Universidade era pública ou privada porque fora instituída por um decreto lei e houve uma imperfeição em sua redação". De fato havia dúvidas se a Universidade era pública ou privada, porém, não somente porque fora instituída por um decreto-lei com imperfeição de redação, mas porque fora constituída com recursos públicos ao

---

[20] ALTAFIN, J. Citado por id., Ibdem, p. 92. Entrevista.
[21] AZEVEDO, J. O. de F. Citado por id. Ibdem, p. 59. Entrevista.

mesmo tempo em que cobravam taxas ou anuidades escolares dos estudantes.

O Reitor afirma, também, que as escolas tinham "autonomia financeira" de modo que devemos indagar: como poderiam ter **autonomia** se ao mesmo tempo passavam por "fortes problemas financeiros"? E por que estariam com problemas financeiros se recebiam subsídio do Estado ao mesmo tempo que cobravam taxas ou anuidades escolares? Sabendo-se que é o Estado — municipal, estadual e federal — o único detentor do poder de cobrar impostos, talvez a resposta possa ser encontrada na própria fala do Reitor: "... no momento da federalização já não gerava aumento de despesas e, em 1978, aprovar um projeto de lei que não aumentava as despesas era fácil, o difícil era aprovar um projeto de lei com aumento de despesas"; ou seja, em outras palavras, isso significa dizer que para os políticos e intelectuais representantes de frações de classe dominante a educação é interpretada como despesa (pois não gera lucro imediato) e não como um investimento no sujeito ou na condição de sua cidadania, cuja concretização, sem dúvida alguma, requer elevados investimentos e a longo prazo quando o que se coloca em jogo é a qualidade de nossas relações públicas. Isso explica, também, o porquê das greves dos trabalhadores da educação pública terem sempre longa duração — muitas vezes, de dois a três meses ou mais.

Para chegarmos ao contexto ou à significação política de ser a Centralização Administrativa uma questão que se encontra no bojo do processo de federalização da Universidade, propomos uma análise conjunta entre esta questão e àquela referente à nomeação do Reitor pelo Presidente da República e não mais pelo Presidente da Fundação Universidade de Uberlândia.

O Reitor da Universidade Federal de Uberlândia nos anos 1976-1980 é o mesmo dos tempos atuais. Em tempos mais longínquos (séc. XIX) K. Marx iniciara

O 18 Brumário de Napoleão Bonaparte parafraseando Hegel, quando este observara em uma de suas obras, que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. Entretanto, Marx acrescenta: "a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa". A nomeação do Reitor em 1976, seja pelo Presidente da Fundação, seja pelo Presidente da República não modificava o caráter do processo eletivo uma vez que tanto a nomeação, quanto a indicação do Reitor (via lista sêxtupla), principalmente em se tratando de um Governo Militar (ou seja, um governo que não fora eleito pelo sufrágio universal direto) impedia a participação democrática, minimamente paritária (percentual de votos igual para as três categorias), dos três segmentos que compõe a comunidade Universitária: docentes, técnicos e estudantes no processo eletivo.

Se ampliarmos o contexto histórico de 1981-82 a 1988-89 constatamos um processo de "abertura" política estabelecida no âmago das relações governamentais, isto é, o processo que demarca a transição de um governo militar ditatorial (em vigor desde 1964) para um governo civil oficialmente "democrático". A mesma "abertura" se processa no âmago das relações políticas no interior da Universidade Federal de Uberlândia de modo que as "eleições" para Reitor passam a ser definidas, em 1987, de acordo com os seguintes critérios: a **Resolução n.º 14/87 do Conselho Universitário da UFU** (tendo como presidente o Reitor Ataulfo Marques Martins da Costa) traz como "Antecedentes" e "Fundamentos" para tal Resolução (redator, Prof. Juarez Altafin): "a preocupação oficial de **consultar** a nossa comunidade sobre a escolha do seu sucessor. Muito antes do assunto ser ventilado pelas lideranças dos diversos segmentos universitários, já ele (o Reitor) solicitava subsídios às demais universidades brasileiras, tendo recebido abundante material a respeito. Para estudar o assunto, nomeou uma comissão por ele presidida e composta dos ex-Reitores

Genésio de Melo Pereira, Juarez Altafin, José de Paula Carvalho e Gladstone Rodrigues da Cunha Filho...". (Grifo meu).

Se em 1975-76, o Reitor Gladstone havia indagado junto ao Ministério (uma vez já marcada a lista sêxtupla) como indicar o Reitor, em 1987 tal indagação seria aparentemente feita à "comunidade universitária" de modo que o assunto "fundamental" seria examinado sob duplo aspecto — jurídico e político:

> *"juridicamente, a questão é simples e basta o colegiado previsto nas normas legais e regimentais compor uma lista sêxtupla de nomes e o Presidente da República nomear o Reitor. Não tendo autogoverno, a UFU indica uma relação de nomes de pessoas que entende capazes para o cargo de dirigente máximo da instituição; posteriormente, o Presidente da República nomeia o seu escolhido. Porém, politicamente, subjacente àquele processo formal da lei, há um outro aspecto da questão a ser considerado: existe uma aspiração da comunidade universitária da UFU no sentido de compartilhar da escolha do Reitor a ser nomeado. Reflexo do impulso nacional de redemocratização, nas universidades há uma tendência, cada vez maior, de cada comunidade participar mais da gestão de sua instituição." (Antecedentes e Fundamentos da Resolução n.º 14/87 do Conselho Universitário da UFU).*

Na tentativa de "conciliação da lei com a aspiração da comunidade", o Conselho Universitário em reunião extraordinária realizada aos 28 dias do mês de setembro do ano de 1987, Resolve:

> *"Art. 1º - A elaboração das listas sêxtuplas pelo Conselho Universitário, para a nomeação de Reitor e Vice-Reitor, será precedida de consulta à comunidade Universitária, disciplinada pela presente Resolução.*
>
> *Art. 2º - A consulta de que trata o artigo anterior será realizada através de eleições, com voto secreto e direto, por chapa de Reitor e Vice-Reitor, no dia 11 de dezembro de 1987.*
>
> *Art. 21, parágrafo 4º - Os percentuais, divididos por cem, para a categoria Estudante será Pe = 0,20, para a categoria Técnico-Administrativa será Ps = 0,10 e para a categoria Docente será Pd = 0,70." (Resolução 14/87 do Conselho Universitário).*

Salta aos olhos a dupla retórica contida nesta Resolução do CONSUN: ora uma lista é elaborada por aqueles que se auto-denominam "capazes" em nome de

"mérito" e do "saber" para a escolha daqueles (que acabam sendo os mesmos) que vão exercer os cargos executivos da Universidade; ora, no momento em que o processo aponta para a escolha do Reitor por voto direto, secreto e paritário - percentual igual para as três categorias, em atendimento aos anseios da comunidade universitária, o mesmo Conselho afirma que a Universidade não têm "autogoverno" e sendo "naturalmente" assim ("a questão é simples"): "a UFU deve indicar os nomes para o Presidente da República nomear o seu escolhido". Se por um lado e num primeiro momento os ex-Reitores da UFU, bem como o Conselho Universitário constituído em 1987 procuram diferenciar a questão jurídica/legal da questão política/legítima — às quais, em se tratando de um Estado Republicano, Democrático e de Direito deveriam apresentar-se indissociáveis enquanto princípio político — para depois "conciliar" ambas as questões numa aparente consideração às aspirações da "comunidade universitária"; por outro lado e num segundo momento os ex-Reitores e o CONSUN procuram homogeneizar conceitos e práticas políticas diferenciáveis entre si, tais como **consulta** e **eleição**, deixando evidente até aos menos avisados a constatação de que a proposta de consulta anula o caráter democrático e de direito das eleições, uma vez que a consulta permite a manutenção da lista sêxtupla e a conseqüente nomeação do Reitor pelo Presidente da República, anulando, dessa forma, uma prática política efetivamente representativa e participativa por parte da "comunidade universitária" que propõe eleição direta e paritária para a escolha do Reitor como uma questão de Autonomia Universitária, cabendo, portanto, a "Homologação pelo CONSUN e pelo Presidente da República (e não a nomeação) do candidato eleito". (Manifesto conjunto ADUFU, ASUFUB, DCE sobre o processo sucessório na UFU - jornal da ADUFU, setembro de 1987).

Eis porque a ADUFU (Associação dos Docentes da Universidade Federal de

Uberlândia) em seu **Informativo n.º 69** de 20 de outubro de 1987 alerta: **Professores Denunciam Processo Sucessório**: "dado que os princípios por nós levantados não foram considerados e tendo prevalecido a postura de inflexibilidade do CONSUN, os professores reunidos na Assembléia do dia 14/10 decidiram: Denunciar o processo, dado o entendimento de que as eleições livres e diretas estão irremediavelmente comprometidas."

Entretanto, a problemática do processo eletivo para os cargos executivos da Universidade não se esgotam num conflito travado meramente entre o Conselho Universitário e a "comunidade universitária" composta pelos três segmentos representativos — ADUFU, ASUFUB e DCE. A **Resolução 14/87 do CONSUN** tem o respaldo de uma parcela considerável do corpo docente, discente e técnico-administrativo, seja por omissão, seja por uma leitura equivocada da diferença de percentual a ser atribuída aos votos de cada categoria, de modo que os docentes, discentes e técnicos-administrativos que se sindicalizam em entidades representativas acabam por compor uma parcela minoritária da "comunidade universitária" que luta incansavelmente para construção de uma Universidade pública, gratuita, e de qualidade.

De qualquer forma, a luta por um processo democrático eletivo no interior da UFU teve continuidade na sucessão subseqüente. Em 1992, o candidato Professor Nestor Barbosa de Andrade, apoiado pelo grupo **Pró-sucessão Idéias e Ideais** foi eleito pela "comunidade universitária" pelo voto direto e paritário constatando-se, neste caso, um avanço político na luta pela democratização da Universidade. Porém, embora eleito pelas urnas, os "donos do poder" na Universidade, respaldados pela Resolução do CONSUN e através dela, justificaram ter sido realizada apenas uma consulta e não uma eleição, de modo que tentaram ferir a conquista de uma outra

prática eletiva e efetivamente democrática para o processo sucessório na instituição. Tentou-se de várias formas impedir a posse do Reitor eleito (pelo voto direto e paritário), pela primeira vez na história da Universidade, mas, através da mobilização dos três segmentos, foi assegurada sua posse.

Entretanto, dada a ausência de uma prática democrática na história da instituição ou, ainda, dada a falta de acúmulo político para uma organização representativa que apontassem para uma outra prática, na gestão do Reitor Nestor Barbosa de Andrade não houve ruptura com a hegemonia estabelecida, evidenciando-se, assim, a fragilidade de interação entre as três categorias durante esta gestão [22]. Na sucessão seguinte, em 1996, a vitória de Gladstone Rodrigues da Cunha Filho representou não somente um retrocesso das relações políticas no interior da UFU, como também das relações políticas externas à instituição. Ou seja, o atual Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (eleito pelo sufrágio universal direto) determinou na conjuntura do processo sucessório para os cargos de reitores das Universidades Federais Brasileiras que a proporcionalidade dos votos deveria pautar-se num percentual de 70% (setenta por cento) para os docentes, cabendo às demais categorias negociar entre si os 30% (trinta por cento) restantes; mantendo-se o caráter de consulta, nomeação e lista sêxtupla no processo "eletivo".

Portanto, se em 1976 a "tragédia" consistia no fato do Reitor Gladstone R. C. Filho afirmar que havia **base legal**! para que o Presidente da República (Militar-ditatorial) nomeasse o Reitor sem alterar nada!; em 1996 a "farsa" consistiu no fato de um Presidente da República (civil e oficialmente "democrático") nomear Gladstone R. C. Filho para o cargo de Reitor, respaldado em critérios anti-democráticos

[22] Esta é uma questão que pode ser trabalhada como uma tese à parte. Sugestão, talvez, para um trabalho de Mestrado.

(proporcionalidade, lista sêxtupla, consulta) no processo sucessório.

Quanto às questões político-administrativas inerentes à ESEBA-UFU , estas se encontravam circunscritas às conjunturas de luta político-ideológica travada no interior da Universidade, ou seja, tanto a efetivação do critério de Concurso Público para o ingresso de professores, quanto a efetivação de "eleições" (consulta e nomeação da Diretora pelo Reitor) para a Direção da ESEBA-UFU se processaram nos anos 1986-1988. O que requereu mais tempo em termos de conquista foi a incorporação dos professores da ESEBA ao Plano Único de Carreira para os docentes das Instituições Federais de Ensino, uma reivindicação já colocada na Constituição de 1988 mas que só vem a se concretizar com o **Regime Jurídico Único,** Lei 8.112,90 de 11 de dezembro de 1990. Nesse sentido, embora criada (em 1977) enquanto um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização, a federalização da ESEBA-UFU levou mais tempo para se concretizar nos termos de um Plano de Carreira para o seu corpo docente; o que permite colocar a questão de saber em que medida podemos considerá-la como um projeto de extensão.

Cabe ressaltar-mos que o **Regime Jurídico Único** de 1990 propõe aos servidores das Instituições Federais de Ensino a anulação da condição de seletividade à qual o docente tinha assegurado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), não tendo, porém, uma aposentadoria integral nos termos do vencimento salarial. Em outras palavras, o governo propunha a troca segundo a qual os servidores abririam mão do FGTS em prol da paridade salarial entre ativos e inativos no ato da aposentadoria. No entanto, e como veremos na sequência, nem o **Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos** de 1988 e nem **o Regime Jurídico Único** nos termos aqui colocados, foram implementados

efetivamente pelo Governo Federal que, negligenciando as conquistas dos trabalhadores da educação, reduziu de 1981 a 1997 os salários do corpo docente da Universidade em aproximadamente 400%, anulando dessa forma, qualquer possibilidade de progressão vertical e horizontal na carreira, tanto para ativos como para inativos. Eis porque em contexto histórico recente (as Universidades Federais em greve no primeiro semestre letivo de 1998) o que se encontra em jogo é uma luta em defesa de um Plano de Carreira que assegure aos servidores questões condizentes à reposição salarial (mesmo percentual para ativos e inativos), isonomia, estabilidade no emprego e abertura de concurso público para efetivação dos 192 professores substitutos (ou contratados) - 19% do quadro de docentes da UFU - existentes na Universidade nos dias de hoje.

Finalmente, para chegarmos ao contexto ou à significação política de ser a Centralização Administrativa uma questão que requer melhor compreensão quanto à temporalidade visada para a concretização do processo de federalização da Universidade propomos uma análise conjunta entre esta questão e àquela referente a "política salarial única" efetuada pelo Governo Federal para os docentes da Universidade entre 1977 e 1997.

Para tanto, recorremos ao apoio do CEPES (Centro de Estudos, Pesquisa e Projetos Econômicos - Sociais) do Departamento de Economia da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de avaliarmos qual a importância dada à educação pelo Governo Federal nos últimos vinte anos, ou ainda, qual foi a política salarial efetivada pelo Governo Federal para os docentes da Universidade entre 1977-1997.

A análise da "**Evolução do Salário Real do Corpo Docente da Universidade Federal de Uberlândia - 1977-1997**" foi realizada por meio de tabelas e gráfico, cujos salários tiveram seus valores atualizados a preços de setembro de

1997 e o defletor utilizado (Fator de Atualização Monetária) foi o IGP da Fundação Getúlio Vargas. Os valores constantes nas colunas "**Valor do Salário Nominal**" foram requeridos e disponibilizados pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia. A opção pela utilização das classes/níveis salariais encontradas nas colunas **CLASSE/NÍVEL** fundamenta-se no argumento de que seria de pouca valia pedagógica a correção dos valores de todas as classes/níveis existentes. Optamos, então, por aquelas que ao longo do período analisado fossem os referenciais de início e de fim de carreira. Para a correção dos valores, utilizamos a tabela "**Fatores de Atualização Monetária - julhos de 1997**" elaborada pelo CEPES e ainda o quadro "**Atualização de Ativos**" publicado pela revista **SUMA Econômica** - Outubro de 1997, p. 15. Não foram disponibilizadas as informações para os anos de 1978 e 1986. Multiplicando-se os valores constantes na coluna "**Valor do Salário Nominal**" pelos respectivos valores da coluna "**Fatores de Atualização Monetária**", encontramos os valores existentes nas colunas "**Valores Atualizados**" (Notas metodológicas do CEPES).

Vejamos as tabelas e o gráfico:

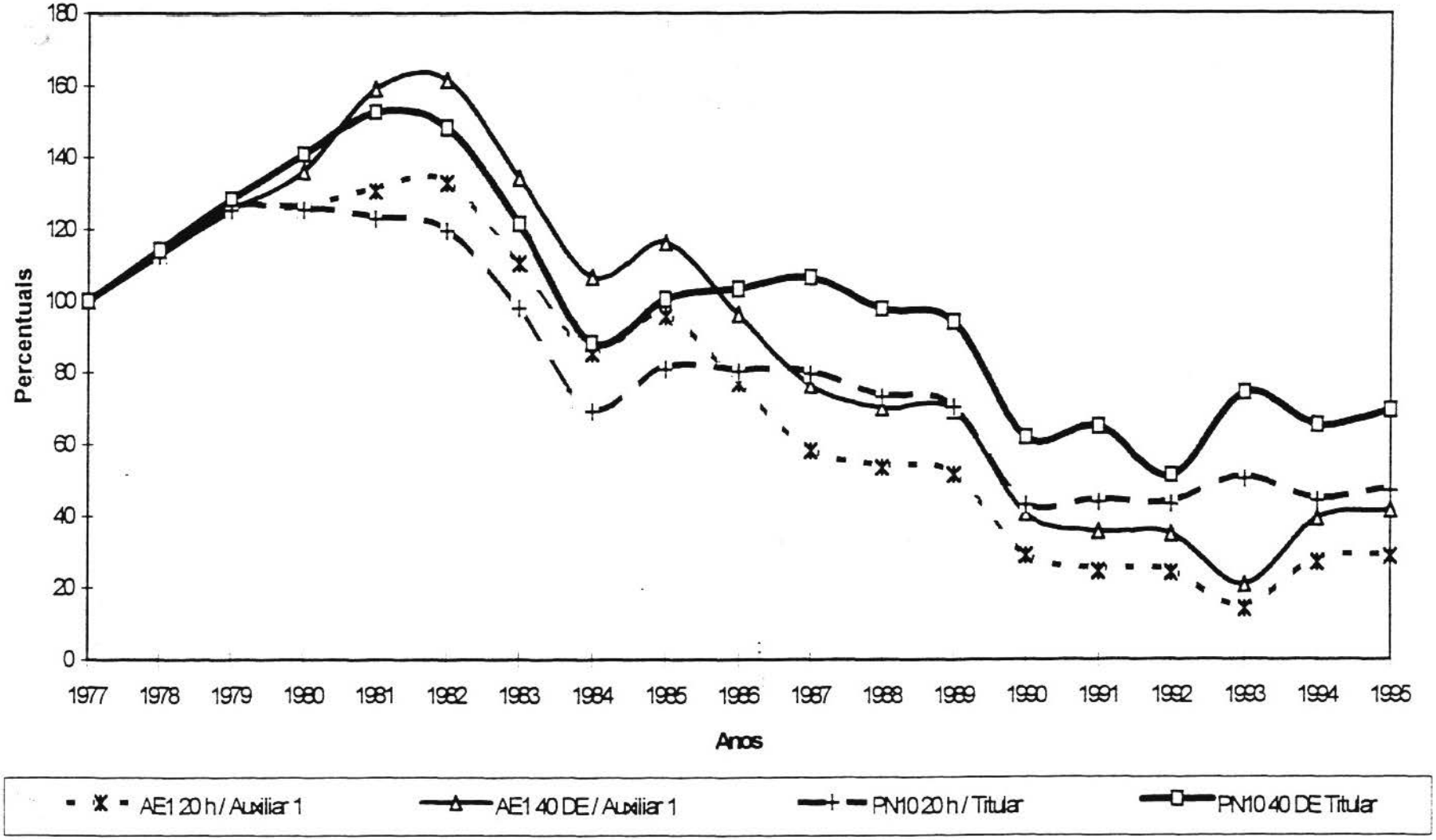
Evolução do salário real do corpo docente da Universidade Federal de Uberlândia: 1977-1995

ANO	MÊS	CLASSE/ NÍVEL	Ded.	Moeda	Valor do Salário Nominal	Fator de Atualização Monetária IGP/PGV	VALORES ATUALIZADOS Setembro 1997
1977	Dezembro	AE 1	20 H	Cr$	5.720,00	0.2229	1.274,99
			40 H	Cr$	11.180,00		2.492,02
			40 DE	Cr$	12.220,00		2.723,84
		PN 10	20 H	Cr$	11.259,00		2.509,63
			40 H	Cr$	22.634,00		5.045,12
			40 DE	Cr$	23.574,00		5.254,65
1979	Março	AE 1	20 H	Cr$	11.051,00	0,1445	1.596,87
			40 H	Cr$	21.599,00		3.121,05
			40 DE	Cr$	23.608,00		3.411,36
		PN 10	20 H	Cr$	21.753,00		3.143,31
			40 H	Cr$	43.690,00		6.313,21
			40 DE	Cr$	46,704,00		6.748,73
1980	Setembro	AE 1	20 H	Cr$	29.747,00	0,0538	1.600,39
			40 H	Cr$	58.142,00		3.128,04
			40 DE	Cr$	68.959,00		3.709,99
		PN 10	20 H	Cr$	58.554,00		3.150,21
			40 H	Cr$	117.608,00		6.327,31
			40 DE	Cr$	137.626,00		7.404,28
1981	Setembro	AE 1	20 H	Cr$	65.111,00	0,0256	1.666,84
			40 H	Cr$	130.222,00		3.333,68
			40 DE	Cr$	169.289,00		4.333,80
		PN 10	20 H	Cr$	120.493,00		3.084,62
			40 H	Cr$	240.986,00		6.169,24
			40 DE	Cr$	313.282,00		8.020,02
1982	Setembro	AE 1	20 H	Cr$	131.286,00	0,0129	1.693,59
			40 H	Cr$	262.572,00		3.387,18
			40 DE	Cr$	341.343,00		4.403,32
		PN 10	20 H	Cr$	232.460,00		2.998,73
			40 H	Cr$	464.920,00		5.997,47
			40 DE	Cr$	604.396,00		7.796,71
1983	Setembro	AE 1	20 H	Cr$	275.999,00	0,0051	1.407,59
			40 H	Cr$	551.998,00		2.815,19
			40 DE	Cr$	717.598,00		3.659,75
		PN 10	20 H	Cr$	481.613,00		2.456,23
			40 H	Cr$	963.226,00		4.912,45
			40 DE	Cr$	1.252.194,00		6.386,19

1984	Setembro	AE 1	20 H	Cr$	679.770,00	0,0016	1.087,63
			40 H	Cr$	1.395.514,00		2.232,82
			40 DE	Cr$	1.814.618,00		2.903,39
		PN 10	20 H	Cr$	1.084.208,00		1.734,73
			40 H	Cr$	2.230.345,00		3.568,55
			40 DE	Cr$	2.899.448,00		4.639,12
1985	Setembro	AE 1	20 H	Cr$	2.437.317,00	0,0005	1.218,66
			40 H	Cr$	4.874.635,00		2.437,32
			40 DE	Cr$	6.337.025,00		3.168,51
		PN 10	20 H	Cr$	4.062.406,00		2.031,20
			40 H	Cr$	8.124.822,00		4.062,41
			40 DE	Cr$	10.562.269,00		5.281,13
1986	Setembro	AE 1	20 H	Cr$			
			40 H	Cr$			
			40 DE	Cr$			
		PN 10	20 H	Cr$			
			40 H	Cr$			
			40 DE	Cr$			
1987	Setembro	Auxiliar 1	20 H	Cz$	11.784,50	0,063	742.42
			40 H	Cz$	23.569,00		1.484,85
			40 DE	Cz$	32.996,90		2.078,79
		Titular	20 H	Cz$	31.711,49		1.997,82
			40 H	Cz$	63.422,98		3.995,65
			40 DE	Cz$	88.792,17		5.593,91
1988	Setembro	Auxiliar 1	20 H	Cz$	74.096,41	0,0092	681,69
			40 H	Cz$	148.192,91		1.363,37
			40 DE	Cz$	207.470,09		1.908,72
		Titular	20 H	Cz$	199.389,35		1.834,38
			40 H	Cz$	458.595,52		4.219,08
			40 DE	Cz$	558.290,28		5.136,27
1989	Setembro	Auxiliar 1	20 H	NCz$	315,17	2,0779000	654,89
			40 H	NCz$	630,34		1.309,78
			40 DE	NCz$	882,49		1.833,73
		Titular	20 H	NCz$	848,12		1.762,31
			40 H	NCz$	1.696,24		3.524,62
			40 DE	NCz$	2.374,74		4.934,47
1990	Outubro	Auxiliar 1	20 H	Cr$	20.152,81	0,0183	368,80
			40 H	Cr$	40.305,67		737,59
			40 DE	Cr$	60.458,53		1.106,39
		Titular	20 H	Cr$	59.104,90		1.081,62
			40 H	Cr$	118.210,11		2.163,25
			40 DE	Cr$	177.315,35		3.244,87

1991	Dezembro	Auxiliar 1	20 H	Cr$	125.017,54	0,0025	312,54
			40 H	Cr$	250.035,08		625,09
			40 DE	Cr$	387.554,37		968,89
		Titular	20 H	Cr$	440.008,72		1.100,02
			40 H	Cr$	880.017,44		2.200,04
			40 DE	Cr$	1.364.027,03		3.410,07
1992	Setembro	Auxiliar 1	20 H	Cr$	769.362,57	0,0004	307,75
			40 H	Cr$	1.538.725,14		615,49
			40 DE	Cr$	2.385.023,97		954,01
		Titular	20 H	Cr$	2.707.830,00		1.083,13
			40 H	Cr$	5.415.660,00		2.166,26
			40 DE	Cr$	6.715.418,40		2.686,17
1993	Outubro	Auxiliar 1	20 H	Cr$	12.430,15	0,0144	178,99
			40 H	Cr$	24.860,29		357,99
			40 DE	Cr$	39.533,45		569,28
		Titular	20 H	Cr$	87.497,00		1.259,96
			40 H	Cr$	174.995,40		2.519,93
			40 DE	Cr$	271.242,87		3.905,90
1994	Dezembro	Auxiliar 1	20 H	R$	260,52	1,3238000	344,90
			40 H	R$	521,01		689,70
			40 DE	R$	807,57		1.069,10
		Titular	20 H	R$	837,56		1.108,80
			40 H	R$	1.675,05		2.217,40
			40 DE	R$	2.596,33		3.437,00
1995	Dezembro	Auxiliar 1	20 H	R$	318,01	1,1499000	365,68
			40 H	R$	635,99		731,32
			40 DE	R$	985,77		1.133,54
		Titular	20 H	R$	1.022,38		1.175,63
			40 H	R$	2.044,77		2.351,28
			40 DE	R$	3.169,37		3.644,46

Índice de Salários Reais da UFU 1977 -1995
(1977 = 100)



Analisando as tabelas e visualizando o gráfico, o ano de 1981 revela-se como pico do poder de compra dos salários dos docentes da UFU. Em 1977 o docente em início de carreira (AE1 - 40 H D.E.) recebia um salário bruto que eqüivaleria hoje à R$2.723,84 (dois mil, setecentos e vinte e três reais e oitenta e quatro centavos) e o docente em fim de carreira (PN10 - 40 H D.E.) recebia o que eqüivaleria à R$5.254,65 (cinco mil, duzentos e cinqüenta e quatro reais e sessenta e cinco centavos). O quadro foi evolutivo somente até o ano de 1981, neste, o docente (AE1 - 40 H D.E.) recebia o equivalente à R$4.333,80 (quatro mil, trezentos e trinta e três reais e oitenta centavos) e o docente (PN10 - 40 H D.E.) o equivalente à R$8.020,02 (oito mil e vinte reais e dois centavos). De 1981 à 1995 (de 1995 à 1997, não houve qualquer tipo de reposição salarial para os docentes) constatamos, com muito pesar, pela análise do gráfico acima, a triste realidade da política salarial efetuada pelos Governos de Gal. Figueiredo, José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso que conduziram os salários dos docentes da UFU a uma crescente desvalorização: um docente em início de carreira ganha hoje (AE1 - 40 H D.E.) R$1.133,54 (mil cento e trinta e três reais e cinqüenta e quatro centavos), o correspondente à ¼ (um quarto) do salário que recebia em 1981; e um docente em fim de carreira (Titular - 40 H D.E.) ganha hoje R$3.644,46 - bruto - (três mil, seiscentos e quarenta e quatro reais e quarenta e seis centavos), ou seja, recebe menos do que recebia um professor em início de carreira em 1981.

Cabe ressaltar que tal análise não se propõe a fazer um retorno no tempo de maneira maniqueísta, cujo significado seria o de afirmar que os Governos Militares - ditatoriais investiam na educação e os Governos civis oficialmente "democráticos" acabaram por destruir aquilo que havia sido feito. Não! Devemos ter clareza que nos Governos Militares impediu-se a politização do saber (principalmente nas escolas de

1º e 2º graus — (reflexo dos Acordos MEC-USAID de 1965/67 como veremos adiante) ou, ainda, impediu-se a liberdade de expressão, desembocando em torturas e mortes de professores nas décadas de 60 e 70. Além disso, e como já foi dito, não podemos esquecer que a Centralização Administrativa da Universidade é anterior ao processo de federalização, quando compreendida enquanto um projeto político dominante elaborado por intelectuais e políticos representantes de frações de classe que fazem uso do dinheiro público para fins de interesses privados. E dado os interesses de classe, a efetivação de um Plano de Carreira e de uma Política Salarial para os servidores públicos federais foi a questão que requereu mais tempo (e requer até os dias de hoje) para se concretizar. Posto isso, ressaltamos que a transição de um Governo Militar para uma aparente "democracia" civil deve ser vista, no âmago das relações governamentais, como continuidade e não como ruptura, ou ainda, como modificação do rótulo e não do conteúdo.

Sendo assim, a política salarial efetivada pelo Governo Federal a partir de 1981 nos revela que as conquistas dos trabalhadores da educação na Constituição de 1988 só podem ser consideradas parcialmente, pois enquanto os trabalhadores lutavam por um Plano de Carreira único e uma Política Salarial única que lhes garantissem critérios democráticos de ingresso (via Concurso Público) e de progressão na carreira — avanço vertical (titulação) e horizontal (tempo) — a ampliação do contexto histórico da política salarial efetivada pelo Governo Federal demonstra que longe de haver uma progressão dos salários dos docentes, o que houve foi uma digressão real do poder de compra dos salários dos professores, mesmo que estes, em conjunturas imediatas, tenham tido ganhos percentuais em seus salários por meio de qualificação via titulação (Mestrado 15% e

Doutorado 25%).[23]

Entretanto, se por um lado as tabelas e gráfico indicam perdas salariais ao longo de todo o período analisado, por outro lado constatamos que a digressão dos salários não constitui um comportamento tendencialmente homogêneo para todas as classes e níveis estudados. Entre 1985 e 1989, o gráfico indica uma pequena progressão dos salários para os professores titulares (PN10 - 20 H e 40 H D.E.) ao passo que para os professores em início de carreira (AE1 - 20 H e 40 H D.E.) observamos perdas salariais ainda maiores. Essa tendência não homogênea também pode ser constatada nos anos 1991 e 1993. Observamos, portanto, que o Governo Federal atua politicamente de forma ilegal (pois inconstitucional) quando inviabiliza a possibilidade de progressão na carreira para os docentes e quando desconsidera o direito de isonomia salarial à medida que as pequenas progressões existentes ao longo da série não apontam um comportamento homogêneo para as diferentes classes e níveis.

Eis porque o PID (Programa de Incentivo à Docência) imposto via Medida Provisória pelo atual Governo de Fernando Henrique Cardoso, significa a continuidade da política salarial efetivada pelos governos anteriores. O PID consiste em dar algumas bolsas para alguns professores num prazo de dois anos; isto é, implicitamente demonstra a intenção do governo de não dar reajuste salarial para a categoria docente, bem como para os técnicos administrativos. Em reunião realizada dia 20 de fevereiro de 1998, o Conselho do Departamento de Matemática analisou o Programa de Incentivo à Docência nas Instituições Federais de Ensino Superior, recentemente instituído pelo Governo e considerou:

"O Programa, ao fixar, de forma arbitrária, os percentuais 60%,

---

[23] Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. - Constituição de 1988. Percentuais garantidos para os critérios de progressão na Carreira de docência.

50% e 30%, exclui a priori, 40% dos doutores, 50% dos mestres e 70% dos especialistas, além dos graduados, dos aposentados e dos professores da ESEBA. Na prática, extingue a isonomia salarial dentro dos departamentos, determinando um ambiente de insatisfação e disputa, extremamente prejudicial ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, incluindo o Ensino de Graduação."

Mesmo "excluídos" do PID, os professores da ESEBA-UFU tiveram seus salários mantidos ao longo dos vinte anos e até podemos falar em conquistas se compararmos algumas condições dadas em 1977 com as dos dias de hoje. Como já foi dito, em 1977 não havia um projeto de educação oficialmente escrito e publicado, como também não havia qualquer alusão de um Plano de Carreira para os docentes, embora já estivesse prevista a extensão por série na escola. Segundo a ex-diretora da ESEBA-UFU (1977-1981), os professores foram convidados por ela e o plano de contrato era um salário estabelecido para um trabalho de 40 horas semanais ganhando X.

Segundo documento ex-ofício da Universidade Federal de Uberlândia **OF/R/570/78**[24]: "O salário base do corpo docente em 1978 foi de Cr$3.040,00 — três mil e quarenta cruzeiros". Tal quantia corresponde hoje à R$663,24 seiscentos e sessenta e três reais e vinte quatro centavos (valor atualizado a preços de janeiro de 1997)[25]. Considerando que os professores da Escola Básica da Universidade se encontravam em início de carreira em 1977; que a escola se constitui por extensão de séries; e que a atual tabela salarial do corpo docente da ESEBA-UFU se constitui da seguinte forma, para os professores 40 horas Dedicação Exclusiva (D.E.):

- Magistério - R$654,63;
- Licenciatura Curta - R$803,32;

---

[24] Documento ex-ofício da Universidade Federal de Uberlândia. Arquivo Geral da Universidade.

[25] Fator de Atualização Monetária - IGP da Fundação Getúlio Vargas. Atualização de Ativos. Revista SUMA ECONÔMICA - Outubro de 1997, p. 15

- Licenciatura Plena - R$985,76;
- Especialização - R$1.316,64;
- Mestrado - R$1.808,46;
- Doutorado/Titular - R$2.443,27;
(Tabela salarial do corpo docente, - 1995; Arquivo da Direção ESEBA-UFU),

podemos afirmar que os professores da Escola Básica não tiveram grandes perdas salariais se comparadas com a involução salarial do corpo docente da Universidade. Porém, o fato dos atuais salários do corpo docente da escola não apresentarem grande discrepância em relação aos atuais salários do corpo docente da Universidade (discrepância visivelmente maior na conjuntura de criação da escola), só vem a demonstrar que tal nivelamento foi feito por baixo, quando aludimos a perspectiva de que tanto os professores da ESEBA quanto os professores da UFU deveriam estar ganhando melhores salários se tal nivelamento se pautasse pelos salários pagos ao corpo docente da Universidade em 1981.

De qualquer forma, não podemos pensar em qualidade de ensino-pesquisa e extensão se não houver uma integração ou um investimento conjunto nos três graus de ensino. Primeiro, porque é a Universidade — principalmente os cursos de Licenciatura Plena — os responsáveis pela formação do profissional que irá ministrar aulas no primeiro e segundo graus , de modo que a qualidade dessa extensão será determinante na qualidade do educando que irá adentrar a Universidade para se constituir no profissional cujo trabalho será, também, extensivo a sociedade. Porém, e, em segundo lugar, porque a política educacional brasileira, segundo nos diz Roberto Romano, têm um plano diretor, minuciosamente idealizado desde os anos 1970 e que se encontra hoje em fase de execução. Romano se refere ao Plano que visa o desmonte e a depreciação da Universidade, das pesquisas científicas e tecnológicas brasileiras, a dissolução dos cursos de pós-graduação, a redução do

ensino à graduação (Licenciatura Curta), a morte das iniciações científicas e dos mestrados e doutorados; enfim, uma política que visa colocar a educação à reboque do mercado ou ainda do capital internacional, principalmente dos Estados Unidos da América.

Segundo Romano:

> *"... Antes de seguir adiante, uma nota: todas as medidas a serem tomadas no campo das ciências, das técnicas, do ensino universitário, são primeiro discutidas e veiculadas por jornais e revistas lidas pelos empresários ou executivos... Pois bem: na Gazeta Mercantil (19/11/97) ficamos sabendo que as exportações do EUA para o Brasil cresceram 234% nos últimos seis anos. Nossa terra é o mercado que, nos recentes dois anos, mais rapidamente absorveu produtos de alta tecnologia, produzidos nos EUA (computadores, softwares, instrumentos hospitalares, semi-condutores, aparelhos de comunicação....*
>
> *Note-se um ponto grave: os EUA, e demais países ricos, exportam bens mais intensivos em trabalho do que os que compram no exterior... As mercadorias que reclamam muito mais trabalho e menos capital são as exportadas pelos países ricos. 'Se, portanto, o capital, dito concretamente, as máquinas, os equipamentos materiais de que dispõem as sociedades ricas, não fornece a chave para diferenciar o Norte (rico) do planeta, e o Sul (pobre), qual seria esta chave? Quais são as vantagens comparativas do Norte face ao Sul, que organizam a estrutura das trocas? A resposta é logo encontrada: trata-se da vantagem comparativa do Norte que reside na composição de sua mão de obra, isto é, da parte do trabalho qualificado na mão de obra total que discrimina o Norte e o Sul' (Daniel Cohen, citado por Olivier Mongin, 'Les tournants de la mondialisation. La bataile des interprétations'. Revista Esprit, novembro de 1996).*
>
> *Deste modo, a chave do imperialismo, hoje, além da violência física inaudita, é a formação técnica e científica do maior número de indivíduos que operam no mercado de mão de obra. Não é difícil perceber que se algum país quiser deixar a condição subalterna, ele precisa cuidar, e muito, desta formação, em todos os níveis, do primário ao terceiro grau. Caso contrário, ele ficará relegado à condição de mero consumidor de técnicas, já ultrapassadas nos países centrais, reiterando a desigualdade crescente das riquezas e do conhecimento. O marco estatístico, então, toma-se um signo trágico do futuro. Hoje, os 20% dos ricos partilham 80% do PIB mundial. E parte eficaz deste PIB é aplicada na produção de pessoas aptas a gerar novos saberes e técnicas, a serviço de seus países, contra os pobres". (ROMANO; Debate - ADUFU, 1997).*

Portanto, podemos resumir da seguinte forma as questões que nortearam a tríade composta pela ampliação do contexto ou pela significação política da Centralização Administrativa: a luta por uma Universidade pública, de qualidade e democrática prescinde 1) do repasse de verbas do Estado para a educação, como um direito do cidadão: gratuidade do ensino e investimento em pesquisa e extensão; 2) da efetivação de um Plano de Carreira e de uma Política Salarial para os servidores das IFES; 3) indissociabilidade desse investimento nos três graus do ensino e 4) da garantia de uma autonomia universitária que perpassa tanto pela democratização dos processos sucessórios para os cargos executivos da Universidade, quanto pela liberdade na administração/condução dos recursos advindos do Estado; ou seja, tanto a Reitoria da Universidade quanto a Diretoria da Escola Básica devem ter autonomia na condução/planejamento desses recursos para que ensino, pesquisa e extensão não estejam dissociados um do outro e de seu objetivo final: o público — seja este o servidor da própria instituição, seja a sociedade como um todo, de modo que o primeiro (autonomia) se faz pré-requisito para a concretização do segundo (indissociabilidade).

Autonomia Universitária

Analisando a declaração do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em torno das questões educacionais CRUB (1994), observamos uma abordagem referente a três questões fundamentais: 1) democratização do acesso ao ensino superior; 2) autonomia universitária e 3) avaliação institucional.

A primeira questão revela a existência de uma "crise educacional", uma vez que no percurso de dez anos (desde 1980), o número de estudantes dos cursos de graduação permanece estabilizado em um milhão e meio (1.500.000). Assim sendo, a democratização do acesso ao ensino superior deve estar "ligada a um maior compromisso da universidade com a educação básica, cuja qualidade, por sua vez, depende diretamente do perfil dos professores formados nas licenciaturas de nível superior e da pesquisa integrada e participativa...". Considerando a baixa remuneração dos docentes, especialmente daqueles que se dedicam ao 1º e 2º graus, os reitores afirmam não haver atrativos no investimento pessoal para tais carreiras.

A segunda questão diz respeito às relações das universidades com o Estado, cuja forma se encontra "largamente influenciada por uma legislação excessivamente controladora e desprovida de instrumentos adequados de acompanhamento e avaliação". Disso discorre que para o exercício da autonomia universitária se faz necessário uma avaliação institucional, indispensável, entre outras coisas, para o "planejamento de seu financiamento".

Assim, na terceira questão os reitores fazem referência aos "percentuais destinados constitucionalmente à educação pela União, Estados e Municípios (que segundo os mesmos) não têm respondido às necessidades do país". Portanto, "a

questão não pode ser tratada fora de um contexto mais amplo, de expansão e diversificação das fontes de financiamento, especialmente para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, o que favorecerá uma maior flexibilidade administrativa e o exercício pleno da autonomia". (**Contribuição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em Torno das Questões Educacionais - CRUB - 1994**).

Deixando a questão da democratização do acesso à universidade de lado, por um momento, vejamos primeiro a questão da autonomia universitária. Nesta, o Estado aparece tanto na forma de uma "legislação controladora", como também "desprovido de instrumentos de acompanhamento e avaliação". Ora, o Artigo 207 da Constituição Federal, **anterior às alterações promovidas pelo atual governo**, garantia às universidades uma certa autonomia se compreendermos por autonomia o incentivo à educação pública, assegurada constitucionalmente pelo repasse de verbas do Estado (Governo Federal) às universidade federais do país. Nesse sentido, o que demonstra ser controlador não é a legislação — mesmo porque esta se constitui, teoricamente, em nome dos direitos do cidadão — mas sim, "os instrumentos de acompanhamento e avaliação". Daí porque o referido documento condiciona autonomia com avaliação, visando promover uma política de privatização das universidade federais uma vez que, para os reitores, a avaliação institucional perpassa pela "expansão e diversificação das fontes de financiamento".

O que se encontra oculto nesta "contribuição" dos reitores das universidades brasileiras em torno das questões educacionais é uma defesa da política promovida pelo governo que "legislando" segundo os interesses do capital internacional ou da iniciativa privada, recusa-se a repassar a verba, garantida constitucionalmente, para as universidades; ao mesmo tempo em que, para "legitimar" tal prática, propõe uma

política de avaliação ou reforma como um subterfúgio que assegure as desejadas modificações na constituição, transformando, gradativamente, as universidades federais em instituições privadas, ou seja, em "entidades administrativas autônomas de regime especial". Portanto, pensar em "expansão e diversificação das fontes de financiamento" enquanto "ampliação de contexto" é ocultar o papel do Estado na sociedade ou, ainda, os deveres do mesmo para com os Direitos prioritários de seus cidadãos.

Voltando a questão da democratização do acesso à universidade, faz-se necessário revivermos a nossa memória. Arabela Campos Oliven (MARTINS, C. B. (org.) 1988), chamando-nos para a historicidade da questão educacional brasileira, demonstra que o período populista de 1945/64 pode ser caracterizado como uma fase de integração do ensino superior. Este processo de integração se deu pela federalização de grande parte dos estabelecimentos de ensino de terceiro grau e pela criação de universidades através da vinculação administrativa de faculdades pré-existentes. Muitas das atuais universidades resultaram desse processo aglutinador, num contexto onde o sistema de ensino superior recebia pressões, tanto da sociedade como do próprio sistema educacional, para se expandir. As pressões sociais refletiam as transformações pelas quais passava o país: consolidava-se a sociedade urbano-industrial capitalista, tendo o processo de industrialização assumido a forma de substituição de importações; havendo também o fortalecimento de um ideologia nacionalista.

Segundo a autora, a expansão do ensino superior (65% de estudantes matriculados) aumentou o potencial político dos universitários, sendo a criação da UNE um passo importante neste processo de politização. Entretanto, o projeto nacional-desenvolvimentista deu lugar a um processo crescente de

internacionalização da economia brasileira. Os acontecimentos políticos que sucederam o movimento militar de 1964, colocaram fim às alternativas mais radicais de mudar estruturalmente a universidade. Os problemas universitários passaram a ser tratados num enfoque estritamente técnico, reunindo comissões de especialistas com a participação direta de peritos estrangeiros. São exemplos desta fase o Plano Acton de 1965, os Acordos MEC-USAID de 1965/67, o Relatório Meira Matos de 1968.[26] A questão da relevância social da Universidade passou a ser aferida, tendo como critério central o comportamento do mercado. Ensino e atividade de extensão passaram a ser percebidos apenas como mercadorias que podiam ser adquiridas por aqueles que almejassem um diploma. Dinamizar internamente a universidade significava vender serviços, tomando a universidade a forma de empresa capitalista. (OLIVEN; In: MARTINS (Org.); 1988).

Nesse sentido, observamos que o processo de degradação do ensino público remonta ao período anterior à década de 1980, promovida por uma política governamental, sancionada pelos interesses internacionais do capital. Isso explica porque o acesso ao ensino superior deixa de expandir-se, comprometendo, portanto, a democratização do ensino, da pesquisa e da extensão do saber produzido nas universidades à sociedade brasileira. Falar em democratização e qualidade de ensino, implica necessariamente valorizar o profissional da educação, seja este de 1º, 2º ou 3º grau, tanto no sentido da remuneração salarial quanto nos recursos necessários para a realização do seu trabalho. Assim sendo, fica a questão de saber

[26] Eis aqui o paradigma no qual se inseriu a federalização da Universidade de Uberlândia em 1976-77: Ao mesmo tempo que reflete ser o "último suspiro" de uma ideologia nacionalista de expansão do sistema educacional no Brasil; reflete também os anseios de uma política que já idealizava a privatização da Universidade, como podemos constatar na fala do Reitor Gladstone R. de C. Filho quando este afirma "que era preferível não ter outras coisas (a gratuidade do ensino "se o Governo pretendia tirar isso dos outros, e seríamos então os primeiros a assumir isso." (Filho, G. R. C.; 1988, p. 122), ou seja, assumir a privatização.

se há de fato um interesse em se investir no profissional da educação, principalmente, naqueles vinculados aos cursos de licenciatura (como aparentemente faz entender o pronunciamento dos reitores), ou se tal interesse não passa de um exercício de retórica que acaba por ocultar os interesses escusos que se encontram na atual política governamental — isto é, o de desmonte do patrimônio e a desregulamentação do trabalho na universidade pública.

Apenas para elucidar melhor o enforque estritamente técnico conferido a Universidade pela política governamental desde os anos 60-70 vejamos o que Marilena Chauí nos diz sobre a reforma do ensino no Brasil e o acordo MEC-USAID. Segundo a autora:

> *"A reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto: o do esquecido acordo Mec-Usaid. A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior. E o projeto Mec-Usaid assentava em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade. (...)*
>
> *Duas coisas são fundamentais no projeto Mec-Usaid: primeiro, transformar a escola em empresa, facilitando, pois, o controle institucional do ensino; segundo, implantar a reforma gradualmente, sem grandes choques com a antiga estrutura, de modo a evitar alarido. Do ponto de vista legal é o que ocorreu sem falhas. O mesmo, porém, não pode ser dito quanto aos gastos sociais da sua implantação. Não se fizeram esperar dificuldades, e o caso de Estudos Sociais e da licenciatura curta é exemplar. (...)*
>
> *O que é um professor curto? Um licenciado encurtado é curto em todos os sentidos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Portanto, um profissional que dará aulas medíocres a baixo preço remunerado apenas pela hora-aula, sem condições de prepará-las. Incapacitado para a pesquisa — por falta de formação anterior e de condições para cursar uma Pós-Graduação — é um professor dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata; dócil ao Estado porque não pode refletir face à sociedade e ao conhecimento. Com esta degradação do professor em termos sociais e intelectuais, trazida pela reforma, reduz-se o nível do ensino e prepara-se a morte da pesquisa."(CHAUÍ, Marilena.; "Lei 5.692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante", Folha de S. Paulo, 6 jul. 1977.)*

Esperamos, portanto, ter evidenciado os motivos que conduziram as

Instituições Federais de Ensino no Brasil a entrarem em greve em contexto histórico recente (março 1998); e à guisa de conclusão desta primeira parte do trabalho, apresentaremos, na íntegra, o documento do Comando de Greve da ADUFU - S. S. que sintetiza bem os graves problemas pelos quais passa a Universidade Federal de Uberlândia e a ESEBA-UFU.

> *"Caro colega,*
>
> *A UFU, hoje, vivencia problemas graves, decorrentes do excesso de poder concentrado nas mãos da atual reitoria. Dada a pouca transparência das decisões, habitualmente tomadas entre quatro paredes, tais problemas circulam pelos campi na forma de boato. Alguns são de seu conhecimento porque podem estar afetando seu trabalho na universidade; outros, permanecem pouco esclarecidos. Veja, abaixo, uma pequena relação dos problemas surgidos recentemente:*
>
> 1. *a reitoria reconhece que desviou para outros fins o dinheiro da COPEV, deixando sem pagamento aqueles que trabalharam no vestibular;*
> 2. *continua o processo de transferência de alunos de instituições particulares para a UFU, sobretudo nas áreas médicas, sem qualquer forma de concurso (diz-se que professores também têm sido transferidos de outras instituições para a UFU, independente de concurso ou mesmo de consulta aos departamentos a que se detinham);*
> 3. *institui-se o pagamento de "pro labore" para docentes médicos; e avança o processo de privatização de espaços no HC, através do pagamento de consultas;*
> 4. *continua havendo interferência da reitoria em decisões de conselhos e comissões, passando por cima de critérios estabelecidos (fala-se, por exemplo, em alteração das listas de distribuição das bolsas de mestrado e doutorado, com professores pior classificados sendo levados ao topo da pontuação);*
> 5. *permanecem as tentativas de cobrança de taxas, evidenciando a privatização dos serviços administrativos;*
> 6. *observam-se decisões retrógradas, visando ao cerceamento das atividades artísticas, culturais e festivas nos campi da universidade;*
> 7. *renovam-se as ameaças de fechamento dos postos de saúde;*
> 8. *falta clareza quanto à aplicação dos recursos das fundações;*
> 9. *verifica-se a subordinação da TV, da rádio e do jornal universitários a interesses privados;*
> 10. *constata-se a ampliação do número de professores substitutos em termos percentuais (192 substitutos, cerca de 19% do quadro), com as conseqüências sabidas para o ensino e a pesquisa;*
> 11. *trabalha-se na adaptação do velho estatuto, desconhecendo-se os trabalhos da última estatuinte;*
> 12. *convive-se com a ausência de financiamento das atividades*

acadêmicas; ao mesmo tempo, os órgãos de fomento mantêm critérios discutíveis de credenciamento, que não contemplam novos pesquisadores em favor de um grupo fechado;

13. *trabalha-se a flexibilização da grade curricular e a implantação do currículo mínimo.*

Este e outros fatos que surgem a cada dia evidenciam a vigência de um sistema de decisões autoritário — reflexo, ampliado, do modelo FHC no interior da UFU, onde encontra terreno fértil a proposta de privatização.

A implantação do PID, que já está sendo encaminhada pela reitoria, é apenas uma etapa deste perigoso processo, em que uns ganham e outros perdem, segundo a vontade dos que julgam deter a verdade, amparados pela força do poder.

PROFESSOR, não se deixe iludir: BOLSA NÃO É SALÁRIO! O PID pode ser cancelado ou ter seus valores e beneficiários alterados a qualquer momento. Compareça ao Ciclo de Debates 'A UFU no contexto atual'". (Carta ADUFU, março/abril 1998).

Parte II

De 'Nossa Casinha - UNU" à ESEBA-UFU um projeto de extensão?

O Projeto Educação

Na primeira parte deste trabalho, procuramos evidenciar os motivos que conduziram a hipótese desta pesquisa a assumir uma proposição em parte negativa, em parte afirmativa. Em outras palavras, a hipótese segundo a qual a criação da ESEBA-UFU justificava-se enquanto um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização, cuja efetivação deveria abranger atividades de ensino-pesquisa e extensão — adquire proposição negativa quando não encontramos oficialmente documentado *a priori* (em 1976-77) um projeto que justificasse a criação da Escola em termos de demanda ideal (necessidade de criar um projeto de educação diferenciado) e ou de demanda material (necessidade de atendimento ao social — mais crianças que escolas). A ampliação do contexto histórico demonstra que a não existência de um projeto de educação (*a priori*) pode ser constatada, também, pelo fato de não haver um Plano de Carreira (critérios de ingresso e progressão) para o corpo docente da escola (aliás, o que requereu mais tempo para se concretizar). Em outras palavras, procuramos evidenciar como tais "critérios" pautavam-se numa prática política centralizadora e personalista de modo a haver a reprodução de práticas políticas tradicionais que anulavam a concepção daquilo que para nós haveria de significar a federalização,. Daí, não podermos inferir

que a ESEBA-UFU fosse um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização; ou ainda, neste caso, que não o fosse no sentido de reproduzir o status quo. Entretanto, a ESEBA-UFU pode ser considerada pela nossa ótica como um projeto de extensão, quando os docentes e técnicos - administrativos da escola incorporaram as lutas por melhores condições de trabalho travadas no contexto mais amplo da Universidade com a política governamental; e quando, desde a criação, a escola assumia uma posição que vinculava a condição D. E. ao exercício da docência.

Somente no segundo ano de funcionamento da escola, em 1978, é que encontramos documentado os princípios metodológicos do trabalho pedagógico realizado na escola. Neste documento, que data de janeiro de 1978, a Diretora Ana Maria Costa de Souza, ao expor os recursos materiais disponíveis, bem como a construção do trabalho pedagógico a partir da existência concreta de tais recursos — podemos compreender porque a ESEBA-UFU construiu um projeto de educação particular, por extensão de séries, transformando-se numa Escola de Educação Básica que já dispunha em 1977 de laboratório, biblioteca, piscina, pista de ciclovia, ampla área verde e fazia excursões ao biotério, parques e fazendas. Em outras palavras, os recursos materiais e a metodologia de trabalho oferecidos pela escola apontava para a possibilidade objetiva de construção de um projeto de educação que procurasse compreender a criança não como mera receptora passiva de conteúdos prontos e acabados, mas como produtora de conhecimentos oferendo-lhes um trabalho não muito distanciado daquele produzido na Universidade, isto é, um trabalho onde ensino e pesquisa não se encontram dissociados um do outro. Eis, portanto, a condição pela qual a hipótese de nosso trabalho assume uma proposição afirmativa. Porém, e como veremos, o projeto de educação da escola também

apresenta proposições negativas, de modo que a ESEBA-UFU deve ser compreendida (em parte sim, em parte não) como um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização.

Segundo documento ex-ofício da escola: "A 'Nossa Casinha" dispõe de excelente corpo físico, adequado para proporcionar às crianças oportunidades de contato com a terra, com as plantas, para que cada criança possa sentir que a vida com outras pessoas começa do entendimento e contato com a natureza. As próprias crianças cuidam das hortaliças, levando, constantemente, para casa, os frutos de seu trabalho."[27]

Observamos que os recursos materiais disponíveis justificam uma metodologia de trabalho que parte do princípio de que "a vida com outras pessoas começa do entendimento e contato com a natureza". Levando em consideração que a metodologia de trabalho da Nossa Casinha se destinava a crianças de 3 a 5 anos de idade, cuja capacidade de abstração se encontrava em iniciação, entendemos e reafirmamos a preocupação da escola em demonstrar a importância do entendimento e contato com a natureza.

No entanto, há um paradigma contido na referida concepção metodológica: refere-se ao fato de que a vida com outras pessoas **não** começa do entendimento e contato com a natureza, começa, sim, do entendimento e contato com outros homens, com outras pessoas, pois, **natureza** é um conceito construído pelos seres humanos historicamente, implicando, portanto, uma construção subjetiva da realidade. Reafirmamos o que dissemos no referencial teórico - metodológico desse

[27] Documento ex-ofício da Escola Pré-fundamental "Nossa Casinha". Diretora Ana Maria Costa de Souza. Janeiro, 1978.

trabalho: partimos do princípio de que "o saber é fruto do fazer humano social e histórico, encontrando-se, portanto, inacabado ou em aberto" (LARA; 1993).

Não pretendemos dizer com isso que a escola deixasse de viabilizar a produção do saber numa relação conjunta entre alunos e professores uma vez que o ensino e a pesquisa se encontravam associados de tal forma que, os recursos materiais da escola possibilitavam uma assimilação de idéias não destacadas de um presente vivo, dentro e fora da escola.

O que pretendemos é analisar esse paradigma levantando a questão de saber se há possibilidade (ou não) de uma transformação do conceito de natureza numa esfera social (do trabalho) onde a dominação do homem pelo homem se deu através da dominação da natureza, cujo conceito encerra um duplo sentido quando destacamos o lugar de onde procede a dominação: dominação "científica", "racional", "tecnológica".

Se, por um lado, a direção da Universidade elabora uma documentação definidora de normas (de ingresso/progressão) a fim de justificar o processo de federalização da Universidade (segundo uma dada versão - de classe - daquilo que haveria de significar a federalização) havendo, portanto, uma "racionalização" desse processo; por outro lado, a ESEBA-UFU não apresenta um projeto a fim de justificar a importância da criação da escola.

Porém, ambas não apresentaram à sociedade um projeto político ***a priori*** — no caso, tanto da ESEBA como da Universidade, um projeto que definisse um Plano de Carreira e uma Política Salarial para docentes e técnicos administrativos e especificamente, no caso da ESEBA, um projeto que definisse sua relação com a Universidade — que especificasse o significado da federalização em termos de ensino, pesquisa e extensão. Procuramos, assim, ressaltar a importância de um ***a***

priori (científico/racional/tecnológico) no direcionamento de uma ação política que vai administrar um patrimônio público num país como o Brasil (lugar) cujas relações sociais - estatais pautam-se no exercício de políticas centralizadoras (concentradora de renda e riqueza) e anti-democráticas.

Entretanto, quando pensamos a questão do a priori científico a partir de um outro lugar, qual seja, dos países industrialmente desenvolvidos, tal questão adquire outra significação. Não em relação à luta de classes ou a práticas anti-democráticas, uma vez que a política dos referidos países é imperialista[28], tal política é tão centralizadora quanto a política governamental no Brasil, de modo que a diferença consiste no fato do ônus recair de forma mais incisiva no "outro", que somos nós, quando não se leva em consideração a distribuição da riqueza e a biodiversidade do lugar no qual a tecnologia será implementada.

Max Weber faz uma crítica ao progresso técnico - científico quando constata uma ampliação cada vez maior dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional, que o autor[29] chamou de "propagação do agir - racional com respeito a fins" ao introduzir o conceito de racionalidade a fim de determinar a forma da atividade econômica capitalista, das relações de direito privado burguesas e da dominação burocrática nas sociedades capitalistas industrialmente desenvolvidas.

> *"A 'racionalização' progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência penetram os setores institucionais da sociedade, transformando por esse meio as próprias instituições, as antigas legitimações se desmontam. Secularização e 'desenfeitiçamento' das imagens do mundo que orientam o agir, e de toda a tradição cultural, são a contrapartida de uma 'racionalidade' crescente do agir social." (Max Weber, In: Habermas, 1983, p. 313)*

---

[28] Ver Lenine; V.I. "Imperialismo: fase particular do capitalismo", 1979.

[29] Weber; Max, In: HABERMAS, J. **Os Pensadores**. "Técnica e Ciência enquanto 'ideologia'". Trad. S. P., Abril Cultural, 1983, p. 313.

Segundo Habermas, Hebert Marcuse partiu dessa análise para mostrar que o conceito formal de racionalidade, que Max Weber tirou do "agir- racional - com - respeito - a - fins", tem implicações materiais determinadas; isto é, "no processo que Max Weber chamou de 'racionalização', dissemina-se não a racionalidade como tal, mas, em seu nome, uma determinada forma inconfessada de dominação política" (Habermas, 1983, p. 313).

Uma vez que o conceito de racionalidade se estende à escolha correta entre estratégias, a tecnologias empregadas e a sistemas organizados, o "agir- racional - com - respeito - a - fins" é, segundo sua estrutura, o exercício do controle. A razão técnica de um sistema social do "agir - racional - com - respeito - a - fins" não perde seu conteúdo político, embora paradoxalmente, o que ocorre é a institucionalização de uma dominação que se torna irreconhecível enquanto política. Em outras palavras, Marcuse acredita que o próprio conceito de razão técnica seja uma ideologia; "não apenas a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação (sobre a natureza e sobre o homem), dominação metódica, científica, calculada e calculadora."

> *"Não é apenas de maneira acessória, a partir do exterior, que são impostos à técnica fins e interesses determinados — eles já intervêm na própria construção do aparato técnico;* ***a técnica é sempre um projeto (Projekt) histórico - social; nela é projetado (Projetiert) aquilo que a sociedade e os interesses que a dominam tencionam fazer com o homem e com as coisas****. Tal objetivo da dominação é 'material' e, nessa medida, pertence à própria forma da razão técnica". (Marcuse; In Habermas, p. 314)*

Sendo a técnica um projeto histórico - social, os princípios da ciência moderna foram estruturados a priori de modo a poderem servir de instrumentos conceituais para um universo de controle produtivo que se perfaz automaticamente; o operacionalismo teórico passou a corresponder ao operacionalismo prático. O

método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza passou a fornecer tanto os conceitos como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem através da dominação da natureza. A problemática colocada por Marcuse é que a dominação nas sociedades capitalistas industrialmente desenvolvidas tende a perder o seu caráter explorador e opressivo e a tornar-se "racional", sem que com isso a dominação política desapareça. Marcuse atenta para uma submissão crescente do indivíduo frente ao aparato técnico - produtivo, embora, paradoxalmente, essa repressão possa desaparecer da consciência da população, uma vez que a legitimação assumiu um novo caráter: "qual seja, a da referência à sempre crescente produtividade e domínio da natureza, que ao mesmo tempo provê o sustento dos indivíduos, dando-lhes uma vida cada vez mais confortável."

> *"A racionalidade da dominação se mede pela manutenção de um sistema que pode se dar a liberdade de fazer do crescimento das forças produtivas ligadas ao progresso técnico - científico o fundamento de sua legitimação, embora, por outro lado, o nível das forças produtivas designe justamente também o potencial que, tomado como medida, faz com que as privações e ônus impostos aos indivíduos pareçam cada vez mais desnecessários e irracionais." (Marcuse; In Habermas, p. 314)*

Portanto, para Marcuse a racionalidade tecnológica protege, em vez de suprimir, a legitimidade da dominação cuja ampliação se faz não apenas **através** da tecnologia, mas **enquanto** tecnologia.

Neste caso, uma emancipação daquilo que Marcuse chama de "fusão peculiar" entre técnica e dominação, racionalidade e opressão, determinada pelo interesse de classe e pela situação histórica, só seria concebível com uma revolução na ciência e na técnica.

Se a problemática apontada por Marcuse reside no fato de que a racionalidade tecnológica protege, em vez de suprimir, a legitimidade da dominação,

devemos repensar as afirmações de Roberto Romano[30], quando nos sugere que para deixarmos de ocupar uma condição de subalternidade frente às potências imperialistas, faz-se necessário o investimento em ciência e tecnologia. Para Romano, as **vantagens** comparativas do Norte face ao Sul reside na composição de mão-de-obra qualificada aptas a gerar novos saberes e técnicas, a serviço dos países ricos, contra os pobres.

O paradigma composto nas proposições de **Marcuse** e **R. Romano** consiste no fato de que, por um lado, a ciência e a tecnologia produzidas pelos países industrialmente desenvolvidos não devem ser consideradas tão vantajosas como embora se apresentam, sendo, talvez, muito mais vantajoso a construção de saberes alternativos capazes de conduzir as relações de produção a levarem em consideração as diversidades (geográficas, climáticas, hidrominerais e humanas) específicas de uma região e/ou nação (lugar), inviabilizando, assim, a imposição de uma "racionalidade" e "tecnologia" adversa da realidade concreta na qual viriam a se fixar — e, neste caso, devemos concordar com Marcuse quando nos sugere que uma emancipação da "fusão peculiar" entre técnica, racionalidade e opressão só pode ser concebida com uma revolução da própria concepção de ciência e tecnologia a ser produzida - transmitida - vinculada. Por outro lado, não podemos desconsiderar o contexto no qual se insere a fala de R. Romano; qual seja, o de uma política educacional comandada pelos interesses internacionais do capital que visa (com o referendo do Estado) manter países como o Brasil sob o julgo de uma racionalidade e tecnologia imperialistas.

Voltando, portanto, ao paradigma precedente que nos conduziu à elaboração

---

[30] ROMANO; Debate - ADUFU, 1997.

de tal raciocínio, qual seja, que a vida com outras pessoas começa do entendimento e contato, não com a natureza, mas com outros sujeitos capazes de construir uma concepção de natureza diversa daquela imposta pela dominação de classe e/ou pelas relações comerciais determinadas pelos interesses internacionais do capital. Uma concepção alternativa de natureza encontra-se, portanto, na não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que tal extensão leve necessariamente em consideração a (bio) diversidade do lugar (e dos seres humanos que ali habitam) no qual será investido o saber produzido. Algo, aliás, que a ESEBA-UFU perdeu de vista se compararmos o atual projeto arquitetônico da escola com o de 1977; como veremos adiante.

Passados dez anos, em fins de 1986-1987, a Escola já contava com um total de 1.000 alunos[31], com outra denominação, localização e estrutura arquitetônica passando, também, a incorporar outros critérios de acesso, tanto para alunos como para professores.

O vínculo de dez anos estabelecido com a ESEBA-UFU permitiu-me memorizar diferentes e variados recortes possíveis agora de inteligibilidade e problematização. Os recortes "*in memória*" dizem respeito às modificações ocorridas na ESEBA-UFU quanto aos critérios de acesso à Escola para alunos, seu projeto arquitetônico (localização e estrutura - planta) e alguns projetos pedagógicos construídos por alunos e professores nos anos 1986 e 1987.

[31] Ressaltamos que a ESEBA-UFU passa por uma extensão de séries e de alunos de 1977 à 1987. De 1988 a 1997, a escola manteve um quadro médio de 1.000 alunos. Ver Plano Global Integrado (PGI) de 1987 à 1997. Arquivo Biblioteca ESEBA-UFU.

Com relação aos trabalhos pedagógicos construídos por alunos e professores em sala de aula (média de 20 à 25 alunos por sala), a utilização do livro didático se fazia mais como uma consulta temática (principalmente nas áreas de história e geografia) do que como um recurso seqüencial e exclusivo. O programa de trabalho era bimestral e elaborado pelos próprios professores que nos acompanhavam de uma série a outra. No final do primeiro grau, os alunos estabeleciam um primeiro contato com certas linhas do pensamento literário, filosófico e historiográfico, tais como: o "marxismo" e o "anarquismo" representados respectivamente por Marx e Bakunin. O ensino e a pesquisa encontravam-se articulados de tal forma que, além dos conteúdos ministrados em sala de aula, fazíamos pesquisa de campo (em laboratórios da Universidade, bibliotecas, fazendas e fábricas) e também, estudos de meio em cidades históricas (Ouro Preto, Mariana, São João Del Rei entre outras). A avaliação dos conteúdos ministrados pautava-se por trabalhos de grupo, apresentação de seminários, provas dissertativas, entre outros. Muito raramente algum professor utilizava o recurso de múltipla escolha para avaliação do conteúdo ministrado.

Em época de eleição, por exemplo, convidavam-se políticos (Vereadores) para proferirem palestras referentes às propostas de governo que os vinculavam à partidos diferentes. Promoviam-se debates em torno de temas como ecologia, educação sexual e drogas, de modo que o tema era analisado por diversos profissionais, na maioria das vezes professores da própria Universidade.

As dinâmicas de ação do trabalho educacional realizado pela ESEBA-UFU em fins dos anos 1980 podem ser assim resumidas: exposição oral pelo professor, pesquisa bibliográfica individual e em grupo, seminários, debates, palestras, filmes, teatro, pesquisa de campo e elaboração de textos como práticas constantes do

saber- fazer, que concebiam o aluno como produtor de conhecimentos, bem como possibilitava a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento.[32]

Este trabalho pedagógico realizado na década de 80, não pode deixar de ser qualificado como pioneiro em termos de instituição pública de ensino, pois é a partir desta década (após um longo período de ditadura militar) que surgem reivindicações concretas de profissionais com tradição no debate educacional (organizados em associações científicas e sindicais - ANPUH, SBPC, UTE-MG e APEOESP) para que fossem considerados sujeitos do processo de planejamento e criação das propostas de ensino. Reivindicações estas que passavam tanto pela revisão de uma legislação ultrapassada, na qual o livro didático assumia a forma curricular como fonte "exclusiva" e "indispensável" para o processo de ensino - aprendizagem; como também pela transformação das estruturas centralizadoras e conservadoras das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino regimentadas pelo controle técnico - burocrático - militar. Portanto, quando duas novas concepções de educação aparecem nos anos 1980 e passam a circunscrever os novos programas curriculares nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, a ESEBA-UFU já implementava tal proposta.[33]

Em entrevista com a atual diretora da ESEBA-UFU (1986-1997) verificamos que ao longo da década de 1990 muito desta prática educacional deixou de ser realizada pela Escola. Tal situação é justificada pelos sucessivos cortes de verbas do Governo Federal para a Educação o que, consequentemente fez e faz com que a ESEBA-UFU passasse a concorrer com a própria Univerdiade para a utilização de

---

[32] As referidas dinâmicas de trabalho constam mais como proposta político - pedagógica das disciplinas de História e Geografia em **Projetos Especiais**; In. Plano Global Integrado (PGI), Arquivo Biblioteca ESEBA-UFU, 1987.

[33] A este respeito, FONSECA, Selva Guimarães. Em busca de outras histórias: duas propostas dos anos oitenta. In: **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP, Papirus, 1993.

recursos laboratoriais e/ou materiais, como, por exemplo, o ônibus necessário para os trabalhos de campo.

Segundo entrevista realizada durante a pesquisa com a diretora Ana Ferolla, esta relata que:

> *" Existem vários projetos (na escola hoje) que são dados em forma de oficinas, com uma outra roupagem. São projetos onde se tenta ampliar as experiências, trazer a comunidade para cá, levar o aluno para fora para ele ver aquilo que teoricamente ele vê em sala de aula. Agora, logicamente, diminuiu muito a intensidade disto, porque nós ficamos com o espaço físico muito comprometido, aumentou muito o número de alunos, naquela época (década de 80) a escola tinha ônibus só para si, depois esse ônibus foi retirado da escola e nós passamos a competir com todo o trabalho de campo da Universidade. Muitas vezes nós fretamos um ônibus via caixa escolar, mas a gente não pode fazer isso sempre porque nós não temos condições financeiras para isso e a gente solicita para os pais alguma coisa, mas o nível sócio-econômico das famílias caiu muito, enfim, a gente tenta ajustar aos novos tempos e esse ajuste infelizmente está nos levando a deixar de fazer um tanto de coisa que a gente fazia que eram experiências extremamente ricas ... Agora nós temos que mudar a forma do fazer uma vez que, infelizmente, nós estamos andando em compasso com a situação econômica e isto é lamentável para a educação".*

Devemos, entretanto, fazer uma observação. Apesar dos recursos materiais oferecidos pela escola apontarem para a possibilidade objetiva de construção (década de 80) de um projeto de educação diferenciado e inovador, a realização concreta de tal possibilidade tem que levar necessariamente em consideração a concepção política e/ou a subjetividade do sujeito que elabora e ministra os conteúdos a serem ensinados, de modo que teoria e práticas não estejam dissociadas uma da outra. Estamos nos referindo também ao fato de que nem sempre os recursos tecnológicos são necessários para a realização de uma educação de qualidade. Tiago Lara nos oferece um exemplo significativo do vínculo necessário entre o conteúdo ministrado e a realidade concreta para a efetivação de uma educação de qualidade não sendo, entretanto, necessário a utilização de

recursos técnicos sofisticados, tais como computador, laboratórios, etc. Relatando uma experiência pessoal na área da educação popular, afirma T. LARA[34]: (pedimos antecipadamente desculpas pela extensão da citação, entretanto a experiência relatada é exemplar).

> *"Participava, em Uberlândia, desde 1983, de um grupo de pessoas que se dava a uma leitura aprofundada da Bíblia, numa dimensão de fé, mas numa atitude crítica. A partir de 1985, passamos a promover um encontro semanal para equipes de comunidades religiosas católicas, que quisessem fazer experiência análoga. Nível popular. Escolaridade variada, pois tínhamos desde universitários até analfabetos. O curso constava, fundamentalmente, no que, hoje, após tantos anos de realização, eu chamaria, justamente, curso de leitura popular bíblica na tentativa de mostrar como os textos bíblicos foram tecidos a partir da vida de determinadas comunidades humanas e só se tornam claros no confronto com a vida concreta dessas comunidades. Mas não só. Também e, talvez, principalmente, com a vida concreta dos seus leitores. (...)*
>
> *O texto bíblico introdutório ao estudo da história do Brasil foram os 15 primeiros capítulos do livro do Êxodo. Aí se encontra a epopéia da libertação de Israel, do Egito. O desafio para nós era mostrar como o povo israelita resultou de um processo longo de integração de vários grupos, sob a liderança do grupo chefiado por Moisés, que fugiu ou foi expulso do Egito. (...)*
>
> *Era preciso, porém, não partir de uma categoria afirmada, abstratamente. Era preciso vivenciar a realidade êxodo. Foi quando pintou-nos o expediente de fazê-lo emergir da vivência do grupo.*
>
> *Tarefa fácil, aliás, em Uberlândia.*
>
> *Éramos umas 60 pessoas. Naqueles dias, na cidade, um grupo de "sem terra" ocupara área baldia, pertencente à prefeitura. O prefeito (Virgílio Galassi) na televisão alardeou, com ênfase, que era prefeito dos uberlandenses e não de forasteiros invasores. Tudo andava a nosso favor.*
>
> *A equipe encarregada do primeiro encontro, numa dinâmica cheia de movimentos, verbalizações e cantos, convidou os participantes originários de Uberlândia a se reunirem em determinada parte do salão. Apresentaram-se uns 20% dos presentes. Noutro ponto do salão, reuniram-se os provenientes de outras cidades mineiras em outro lugar, os que vieram dos estados do sul; os provenientes do Rio e do Espírito Santo; aqueles que vieram de Goiás e Mato Grosso. Conclusão: os habitantes de Uberlândia, ali presentes, na sua maioria, eram forasteiros que passaram pela experiência do êxodo.*
>
> *Nova conclamação, para se dividirem segundo o tempo em que esse êxodo se deu. Os grupos se modificaram. Havia os recém-chegados e os chegados, havia muitos e muitos anos.*

[34] LARA, T; A Escola que não tive... O Professor que não fui; 1993.

Finalmente, outra conclamação, para formarem-se grupos, segundo os motivos que determinaram o êxodo para Uberlândia. A maior parte veio à procura de trabalho. Menor grupo para estudo. Houve, até, um pequeno grupo que veio por motivo de saúde.

Foi uma noitada de movimentos, que terminou com uma reflexão muito sentida do que significa na vida das pessoas, dos grupos e dos povos, o êxodo. A palavra deixava de ser nome esquisito de um livro bíblico. Deixava de ser categoria de experiência longínqua e estrangeira. Preencheu-se da realidade existencial dos retirantes, ali presentes, daqueles que foram obrigados, pelas exigências da sobrevivência, a desenraizar-se de um lugar para reimplantar-se alhures. Assim preenchida de sentido existencial produziu outras categorias como aquelas da dominação, da resistência e da libertação. Todos ali presentes tinham sofrido, na própria carne, o impacto de se sentirem desalojados, também os nascidos em Uberlândia, pois a cidade incha e os problemas aparecem. E incomodam.

O fator econômico, como motivador principal do êxodo estava à vista. Abandona-se o campo, abandonam-se outras cidades, e até outras regiões, à procura de trabalho, de melhor perspectiva de estudo, de melhores recursos para a saúde. É um êxodo para uma libertação que, no entanto, não surge magicamente, nem totalmente. A Uberlândia da utopia, na realidade é um deserto (o cerrado) a ser atravessado. Existe a insegurança do emprego, da moradia e a dificuldade do transporte, além do problema do desenraizamento cultural. A roça, a cidade e a região abandonadas viram saudades no peito das pessoas.

Os cursistas puderam, então, captar a categoria do êxodo e as demais dela resultantes como chaves interpretadoras não só da história dos hebreus, mas da história pessoal, da história da própria cidade e do próprio país: o êxodo dos indígenas, dos africanos, dos portugueses; os êxodos até hoje existentes no Brasil, como o dos nordestinos para São Paulo, revelam a resistência a uma dominação, que pode mudar de nome e até de cara, mas que persiste como desafiante e contra a qual se criam as utopias e os movimentos de libertação.

Na interpretação de uma das participantes do curso, tornou-lhe possível essa experiência, refletida nos encontros, captar a história como movimento e não apenas como sucessão de fatos." (LARA, T., 1993, p. 214-217)

Dessa forma pensar em qualidade da educação, para além dos recursos materiais, faz-se necessário atentarmos para o movimento indissociável entre teoria e prática, ação e pensamento, conteúdo e realidade, sem o qual a extensão do saber produzido não se concretiza. Eis porque somente em contextos específicos e a partir de ações (de sujeitos) específicas que a ESEBA-UFU pode ser considerada

enquanto um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização.

Quanto à modificação dos critérios de acesso para o alunado, procuramos analisar quais os motivos que determinaram tal modificação e como a escola classificava e classifica seu alunado antes e depois de 1988.

Segundo o Antigo Regimento de matrícula da escola, Art. 96, parágrafo 2:

> *"A matrícula nas diversas turmas do Pré-Escolar e séries do 1º Grau, farse-à tendo em vista as seguintes condições: ser filho de funcionário(a) e/ou professor da Universidade, devidamente registrado e recebendo seus vencimentos através da folha de pagamento da Universidade Federal de Uberlândia".*[35]

Em 1988, a ESEBA-UFU deixa de receber exclusivamente os filhos dos funcionários da Universidade considerando que, por ser uma "Instituição Pública de Ensino" deveria abrir a oportunidade de matrícula em geral, "conforme estabelecem o inciso VIII do artigo 5º[36] e seu parágrafo 1º e os incisos I e II do artigo 206 e IV do artigo 208 da Constituição Federal. Segundo a **Resolução n.º 02/88 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU**, em seu artigo 1º: "O ingresso de alunos na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, será feita através de sorteio público, sem distinção de qualquer natureza, exceto as relativas aos limites de idade e a fase de desenvolvimento da criança".

Se por um lado, a introdução do critério de sorteio público para o ingresso de alunos à Escola pode ser concebida como uma prática democrática, por outro lado,

---

[35] Documentos da Escola, Portaria e Parecer de Reconhecimento, Pasta 04; Arquivo da Direção ESEBA-UFU

[36] Republica Federativa do Brasil - Constituição Federal de 1988.
"Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)
VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei."

questionamos se a qualidade pública da Escola se encerra "na oportunidade de matrículas em geral" pois, não apenas é hipoteticamente impossível que todas as crianças da cidade viessem à incorporar o quadro de alunos da escola, como também, o que se faz relevante colocar é em que medida a realidade das demais instituições públicas de ensino de 1º grau na cidade se adequavam ou se eqüivaliam à realidade da Escola de Educação Básica da UFU nos anos 1986-87 (quanto ao aspecto restrito de sua prática educacional) — eis por onde poderíamos compreender a extensão pública do projeto educacional (ensino/pesquisa) realizado na escola.

Os critérios de acesso à escola nos mostram o paradoxo que circunscreve seu projeto educacional. Se, por um lado, a ESEBA-UFU construiu uma prática pedagógica particular e inovadora, pois teve facilitada o seu acesso à estrutura física e metodológica da própria Universidade; por outro lado e pelo mesmo vínculo estabelecido, impunha a seu alunado um critério de classificação, cuja denominação refletia uma conceituação autoritária e anti-democrática de nossas relações sociais.

Como todos os alunos — de 1977 à 1987 — eram filhos de funcionários de uma mesma instituição, sendo, entretanto, funcionários diferenciáveis entre si — por categoria profissional e salarial — a classificação da ESEBA-UFU sobre o seu alunado era o seguinte: 1) baixa inferior (BI); 2) baixa superior (BS); 3) média inferior (MI); 4) média (M); 5) média superior (MS); 6) alta (A) e 7) alta superior (AS). Em 1987 a escola completava um total de 1.064 alunos e no referido ano (1987), 58% dos alunos da Pré-escola correspondiam às três primeiras classes (BI, BS, MI) e os 42% restantes às quatro demais classes (M, MS, A, AS). Já no 1º grau, a situação se invertia: havia 38% de alunos das classes economicamente inferiores e 62% de alunos das classes economicamente superiores. (Documentos da Escola: Arquivo

Secretaria ESEBA-UFU)

Retomando a discussão do ***a priori*** que constitui o método científico, a classificação dos alunos da ESEBA-UFU em "inferior/superior" demonstra tanto uma classificação/diferenciação verticalizada e autoritária das categorias profissionais da Universidade, como também uma "racionalização" elaborada para o exercício do controle e da dominação. Não havendo ainda o critério de sorteio público, o ingresso de aluno na ESEBA-UFU obedecia a uma prática política centralizadora e corporativista, de modo que a solicitação dos funcionários da Universidade (junto à Direção da Escola) para o ingresso de seus filhos somente seria aceita se a vaga na série requisitada correspondesse à classificação sócio-econômica do requerente (Superior/Inferior).

A partir de 1987-1988 a ESEBA-UFU deixa de utilizar tal classificação, e em 1995 a direção da escola resolve realizar uma pesquisa a fim de avaliar como se encontrava a composição do seu alunado. A pesquisa, realizada pelo SEAPE (Setor de Apoio ao Processo Educacional) pautou-se também em critérios sócio-econômicos, conceituados, porém, de outra forma:

Clientela 1995 - Total de alunos: 927.

Renda Familiar	
Salário Mínimo: 100 reais	Percentual
de 2 à 5 salários	22%
de 6 à 7 salários	6%
de 8 à 11 salários	5%
de 12 à 17 salários	4%
de 18 à 30 salários	3%
Acima de 30 salários	12%
Dado incompleto	20%

Profissão dos Pais (lugar)	
ESEBA	4,63%
Estado	6,68%
Prefeitura	4,85%
UFU	67,74%
Outros	16,07%

Bens/Utensílios	
Propriedade rural	6,68%
Propriedade urbana	39,05%
Carro	72%
Moto	15,21%
Telefone	78%
Computador	11,43%
T. V.	90,83%
Vídeo Cassete	56,31%
Vídeo Game	48,11%
Aparelho de Som	80,04%
Geladeira	92,12%
Freezer	41,20%

Assistência Médica	
Particular	29,90%
Convênio	48,32%
SUS	18,10%
Outros	3,67%

Podemos observar que embora se tenha passado quase dez anos após a abertura de matrícula em geral na escola, os alunos da ESEBA-UFU são ainda, em sua maioria, filhos de funcionários da Universidade - 67,74% - e/ou filhos de funcionários públicos em geral - 83,90%. Cruzando esses dados com a da Assistência Médica, observamos que apesar de 83,90% dos alunos da ESEBA-UFU serem filhos de funcionários públicos, constatamos que apenas 18,10% utilizam o SUS, de modo que 78,22% acabam pagando duplamente por uma assistência médica. Isto demonstra que a degradação do patrimônio público por parte do Governo Federal não se restringe ao setor educacional, sendo também "extensiva" à

saúde pública. Além disso, observamos que 11,43% dos alunos possuem computador em casa e que 12% dos pais recebem acima de 30 salários mínimos (R$3.000,00 em 1995). Ambos os percentuais podem ser considerados "elevados" para o padrão de vida nacional e "baixo" para o padrão de vida dos países industrialmente desenvolvidos. Considerando que um computador custa hoje, em média, R$2.000,00 reais, ambos os dados, olhados conjuntamente, indicam que a maioria dos pais do alunado da escola não podem ter acesso aos recursos técnicos criados pela ciência/racionalidade/tecnologia vinculada diretamente ou não à Universidade, isto é, não podem ter acesso à técnica imposta e importada do exterior (principalmente dos EUA) como também lhe é negado a possibilidade de criar técnicas alternativas, para o exercício de uma outra ciência e racionalidade.

Portanto, a pesquisa do SEAPE sobre a composição sócio-econômica do alunado da escola revela que nos últimos dez anos, a qualidade pública da ESEBA-UFU, longe de ter melhorado após a abertura de matrícula em geral (não desconsiderando que este critério parece ser mais democrático em relação ao anterior), sofreu uma constante desvalorização e desqualificação por parte do Governo Federal; não somente porque impossibilitou a continuidade da extensão quantitativa do alunado e/ou sua extensão por série (2º grau) a partir de 1987-1988, como também impossibilitou a extensão qualitativa do padrão de vida de 67% dos pais desse alunado.

Estudando a organização da atual estrutura física da Escola constatamos, em relação à área externa (pátio), que houve uma desvalorização da natureza "verde" existente em 1977; e que, embora tenha ocorrido uma ampliação da área total da escola, houve também uma fragmentação excessiva de seu espaço interno.

Segundo dados oficiais[37], o crescimento quantitativo da ESEBA-UFU justificou as sucessivas modificações da Escola quanto a sua localização no interior dos Campi da Universidade; em seqüencia cronológica; Campus Umuarama, Campus Santa Mônica e Campus da Educação Física. Indagamos, porém, por quê a ESEBA-UFU passou por três localizações em menos de dez anos se no contexto de sua criação já se previa a extensão por série?

Diremos a priori: não necessariamente a ESEBA-UFU tivesse que se localizar dentro dos Campi, pois a importância de sua extensão — tanto em relação aUniversidade, como em relação à sociedade — é por nós compreendida enquanto aplicação de metodologias de trabalho onde ensino e pesquisa não estejam dissociados um do outro e da condição pública, gratuita, de qualidade e democrática, condição esta inerente ao processo de federalização. Em todo caso, estivesse a escola locada dentro ou fora dos Campi, o fato de ela passar por três localizações diferentes em menos de dez anos responde àquilo que já analisamos anteriormente: a significação de não haver um projeto político *a priori* que justificasse a criação da escola em termos de demanda material e/ou ideal, ou ainda, um projeto no qual houvesse um planejamento a longo prazo da ação educativa, levando em consideração não somente o aspecto quantitativo, como também (numa correlação) o aspecto qualitativo da ação educativa.

Eis porque mesmo quando pagamos impostos ao Estado; mesmo mantendo um quadro médio de 1.000 alunos entre 1987-1997; e mesmo quando a partir de 1987 a Escola passa a planejar seu PGI anual (Plano Global Integrado) —a ESEBA-UFU realizou modificações em seu "projeto" arquitetônico que acabaram por agravar

[37] Proposta de regularização de 5ª a 8ª séries do 1º grau da Escola de Educação Básica da UFU. Documentos da Escola, pasta 4. Arquivo da direção ESEBA-UFU.

e até mesmo inviabilizar aquilo que a prática educacional da escola havia construído de melhor entre 1977 e 1987, isto é, a importância do contato com a natureza e a interdisciplinariedade entre as diferentes áreas do conhecimento. Constatamos, por exemplo, que embora havendo a ampliação da área total da escola, tanto do bloco quanto do pátio, o ambiente encontra-se estruturado de tal forma que o cimento, o bloco, os aparadores (externo ao bloco), as grades, etc., se apresentam enquanto estética determinante ("encontramos salas com 18 m^2 para um total de 10 professores"[38]) o que, consequentemente, dificulta a circulação de ar e a iluminação interna da escola, trazendo assim prejuízos à saúde daqueles que ali estudam e trabalham diariamente.

Cabe ressaltar que a atual estrutura física da ESEBA-UFU pode ser considerada uma síntese dos projetos arquitetônicos definidos para constituição dos campi da Universidade. Ou seja, seu projeto arquitetônico é reflexo de uma concepção política mais ampla, porém centralizadora, que não se pauta pela harmonia, particularidade e interdisciplinaridade dos diferentes campos do conhecimento. Estamos nos referindo, em primeiro lugar, à estrutura retangular em três pavimentos. Tal estrutura é "extensão" de um modelo arquitetônico que vigorou nos dez/doze primeiros anos de federalização e portanto de constituição dos campi da Universidade. A homogeneização dos Blocos (tanto no Campus Umuarama como no Campus Santa Mônica - exceção para o Campus da Educação Física, embora a Escola se encontra localizada neste) demonstra uma concepção militarizada da organização do espaço. A partir de 1988, a Universidade passa por algumas modificações que viriam a refletir na estrutura arquitetônica da ESEBA-UFU. Estamos referindo-nos, num segundo momento, à construção dos aparadores

[38] SILVA; Ana Ferolla da. Entrevista; novembro 1997.

externos ao Bloco da Escola que se apresentam com o mesmo material de construção utilizado nas novas construções no interior dos campi da Universidade; tais como o Bloco do Curso de Direito, do Curso de Música e o Bloco de Assessoria de Comunicação da UFU.

Portanto, a atual estrutura física da ESEBA-UFU é reflexo de um planejamento (melhor seria dizer: ausência de) que não leva em consideração a interdisciplinariedade do conhecimento, como também resulta de uma política administrativa que emprega as escassas verbas públicas de forma equivocada, isto é, negligenciando a saúde, a harmonia, a beleza e o bem estar do ambiente de trabalho. Enfim, um projeto arquitetônico que não se prima pela extensão qualitativa do espaço disponível. Se a qualidade do ensino passa necessariamente pelo repasse de verbas do Governo Federal para a educação, passa também pela autonomia no ato de organização/planejamento da verba pública, isto é, passa pela maneira pela qual esse recurso será implementado.

A diretora da ESEBA-UFU, Ana Ferolla da Silva, faz críticas a atual política governamental referente a questão da Autonomia Universitária, ressaltando que as dificuldades pelas quais passa a escola são decorrentes do fato de que nos últimos três anos o governo diminuiu o repasse de verbas, dificultando ainda mais a realização dos objetivos da Escola: ensino - pesquisa e extensão.

Segundo Ana Ferolla: (discorrendo sobre a possibilidade de extensão da escola até o 2º grau)

> *"A nossa escola, ela fez uma definição clara de sua finalidade e na verdade nós não temos pretensões de ter um número (de alunos) muito grande; então durante algum tempo, pelo nosso projeto, agente iria reduzir um pouco o número de alunos. A nossa idéia era ter duas turmas de cada série para que a gente pudesse ter a possibilidade de flexibilizar para criar o segundo grau; porque nós sabemos que o*

governo não tem nenhum interesse de criar o 2º grau e agente sente que nosso projeto pedagógico fica comprometido em função do projeto estar interrompido uma vez que nós não termos o segundo grau.

Então agente faria toda uma reorganização administrativa e pedagógica tendo em vista a criação do segundo grau. Para isso nós deveríamos ter uma margem de x anos para que a escola fosse se adequando e paralelamente estaria sobrando, assim..., restando o espaço físico necessário e professores com carga horária que atendessem essa nossa estrutura. Então nós temos como meta criar o segundo grau. Mesmo que o governo diga 'não criamos por que não temos condições', porque na verdade as coisas estão assim... tudo está acontecendo em função da situação financeira e não o contrário: o financeiro apoia uma idéia maior, uma proposta maior. Então tudo você tem que restringir, mudar seus objetivos, você tem que se reestruturar em função da questão financeira que muitas vezes é imposta para agente de cima para baixo, não se analisa a questão dos objetivos, tomam-se medidas lineares como se tudo fosse igual, não se concebe a Universidade; porque a Universidade é um lugar de produção de conhecimento, isso não quer dizer que somos donos do saber, que conhecimento só se produz na Universidade; mas eminentemente pelos seus próprios objetivos a Universidade tem que ter condições para fazer isso. Na verdade, o que nós estamos sentido é o seguinte, nós estamos tendo que rever nossos objetivos em função do econômico e isso em função dessa Autonomia Universitária que, no meu ver, pelo que eu pude ler e acompanhar, eu não estou vendo que ela vai criar muitas vantagens não; porque na verdade nós estamos acompanhando é uma privatização da Universidade. Fala-se assim; 'o governo vai privatizar, vai ainda votar um projeto...' isso é balela, já está acontecendo a privatização. Haja vista a cobrança de taxas, de material de aluno, uma série de coisas que não aconteciam. Eu particularmente, apesar de ser super contra isso, eu também tenho que cobrar taxas na escola, por quê? Porque a escola tem que sobreviver e para que ela sobreviva se não fizer isso... porque esse é o jogo. Então é questão de sobrevivência. A pouco tempo nós fizemos as inscrições para alunos novatos na escola e nós criamos uma taxa de expediente de R$5,00 (cinco reais). Por quê? Porque foi cortada a nossa cota de xerox, porque nenhum funcionário mais recebe hora extra para fazer um trabalho desse que é enorme, porque eu tenho que preparar o material de divulgação, o material de sorteio imenso e eu não tenho um centavo para fazer. Então para garantir o processo para a própria comunidade, um processo livre, isento, eu tenho que ter recurso e para ter esse recurso eu não tenho de onde tirar, a não ser cobrar dos próprios interessados uma taxa de expediente. E muita gente fica nervosa, quer até bater na gente por causa disso; eu falo, 'olha não bata em mim, isso está acontecendo na sociedade como um todo e você está vendo passivamente e não está fazendo nada e você quer chegar em mim, que sou a Diretora, que estou tentando fazer alguma coisa e criar um problema comigo'. Essa idéia de ensino - pesquisa - extensão, isso é uma coisa na nossa cabeça. Na verdade o governo está lidando com números lineares sem considerar uma série de coisas que deveriam ser

consideradas; principalmente, por se tratar de uma Universidade e de uma escola de Universidade.[39]

Observamos que os objetivos da escola voltam-se para a construção de um segundo grau. Porém tal construção não pode ser considerada enquanto um projeto de extensão uma vez que, para sua realização, a Diretora precisa restringir o já existente, tendo em vista o não repasse de verbas do Governo Federal. O depoimento de Ana Ferolla pretende ser "crítico" em relação à política governamental, principalmente quando faz referência à privatização da Universidade — cobrança de taxas. No entanto, temos que considerar que esta crítica, desvinculada de uma prática concreta que ressalte uma atuação de luta, de reivindicação por mais verbas frente ao governo e frente à realidade adversa que apresenta; morre no ato da fala. E se a atuação da diretora caminha no sentido contrário tanto em relação à "extensão" por série (quando pretende-se restringir o quadro de alunos da escola), quanto em relação às cobranças de taxas — justificadas em termos de "sobrevivência", ela é reveladora da mesma ação que critica em seu discurso. Em outras palavras, a crítica feita ao governo se desdobra e recai sobre a própria Direção que reproduz e atende a mesma política governamental que critica. Uma questão se coloca: a quem caberia o enfrentamento com o governo? Acreditamos que à comunidade em geral e principalmente aos representantes máximos de uma instituição pública responsáveis diretos pela condução e solução dos problemas que a Diretora aponta com clareza, para conjuntamente com a comunidade fazer frente à política de privatização — o que percebemos, aqui, no entanto, é a disjunção entre discurso e prática. Ana Ferolla alerta: "fala-se que o governo vai privatizar, vai ainda votar um projeto... isso é

[39] SILVA, Ana Ferolla da. Entrevista, 03/11/97.

balela, já está acontecendo a privatização"; mas na subjacência, seu discurso é revelador do exercício que se faz do poder e no poder: um exercício onde discurso e prática política concreta se acham dissociados.

Os problemas que o discurso da atual diretora da ESEBA-UFU revela se colocam na amplitude do contexto histórico, quando constatamos a falta do repasse de verba pública para a educação e a falta de autonomia administrativa por parte da direção na condução do planejamento educacional da Escola e de uma prática política independente de um poder central, mas não desvinculado absolutamente deste.

Conclusão

Propomos para a abertura desta conclusão, a subscrição de um trabalho elaborado no percurso da graduação em História. Este trabalho nos parece conclusivo quando aborda uma relação entre o Estado, a justiça e os intelectuais circunscritos a um lugar social.

O Estado de Direito, a justiça e os Intelectuais: um lugar social

O Jornal do Brasil do dia 27 de maio de 1996 nos traz duas reportagens cuja evidência, de maneira geral e num primeiro momento, refere-se à atual política social brasileira e ao governo do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Ambas as reportagens, 1) "França apela a F. H." e 2) "Feijoada serviu para debater atual imagem do governo", contêm afirmações de intelectuais a respeito dos problemas sociais brasileiros, bem como a política governamental ou estatal quanto às respostas dadas a tais problemas. Em ambas, também se coloca a questão de saber qual a atuação dos intelectuais na resolução dos problemas sociais.

Na medida em que as reportagens contêm evidências possíveis de se fazer indagações relativas às problemáticas colocadas; ou ainda, uma vez que contêm contradições inerentes e/ou comparativas; faz-se necessário olhá-las como documentos historiográficos, isto é, como documentos-problema. Em outras palavras, a evidência não fala por si só, não é neutra, requer mediações que

vislumbram a possibilidade do talvez — a própria dialética do processo de compreensão do que se encontra subjacente à evidência documental, o seu **não - dito**. Assim, uma análise historiográfica do discurso deve nos conduzir, inevitavelmente, ao **lugar**[40] no e do qual falam os documentos - problema.

No primeiro documento, os intelectuais franceses trazem como argumento de seu manifesto o Estado de Direito: "exigimos que seja feita justiça, a fim de que cessem os crimes contra os brasileiros sem - direitos". O lugar de onde proferem o manifesto, a França, é uma nação cujos indivíduos não são excluídos de suas necessidades básicas de sobrevivência (casa, comida, hospital, etc.), um lugar onde podemos dizer que não há carência absoluta.

Por não estarem presos às **demandas específicas**[41], os intelectuais franceses conseguem proferir reivindicações, respaldados por um direito. Ao exigirem justiça para os camponeses sem-terra, para os índios e os meninos de rua do Brasil, não fazem um discurso populista na medida em que o Estado de Direito é por eles concebido como reflexo jurídico do que acontece efetivamente na sociedade em seu conjunto econômico - político - cultural. Não compreendem o Estado como pertencendo à superestrutura determinante da infraestrutura econômica; não fazem

---

[40] Id. Ibdem; 1979, p. 18

[41] Segundo Marilena Chauí, "a carência é sempre uma carência específica ...; carência de hospital, de escola, de habitação, de transporte, de comida. O resultado disso é duplo. O primeiro, é o movimento popular organizado em cima de uma carência, ao supor que essa carência específica recebeu uma resposta se desfaz como movimento e não tende a se ampliar. A carência não é respondida, luta-se pela demanda que é específica e isto quer dizer que os movimentos sociais não tendem a passar da demanda específica à generalidade de um interesse comum. E, não passando à generalidade um interesse comum, não conseguem passar à reivindicação de um direito. A demanda é específica, o interesse é geral e o direito é universal". O segundo, o privilégio, que também é específico, não pode se generalizar em um interesse e muito menos num direito, porque ele se destrói como um privilégio. Eis os dois extremos das relações de poder no Brasil: a carência absoluta e o privilégio absoluto. (CHAUÍ, 1994, p. 23)

de uma correlação, uma relação de causa e conseqüência.[42]

Ao mesmo tempo em que conclamam justiça para os brasileiros sem - direitos, os intelectuais franceses denunciam o oportunismo de políticos que legislam em causa própria ou segundo seus interesses de classe, evidenciando, dessa forma, uma luta entre frações de classe no Brasil — Movimento dos Sem - Terra versus Latifundiários — e o exercício de um poder cuja fonte não é o social.[43]

Não se trata de conceber a França como uma nação modelo no que diz respeito a direitos humanos. Sabemos que, historicamente, a França tem uma trajetória imperialista e, num passado recente, o governo francês (à revelia de grande parte de seus cidadãos) recusou-se a barrar seus testes nucleares no oceano pacífico. Sabemos também que a França é parte integrante no processo de globalização da economia. Conjuntamente com Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e Japão, é parte detentora de um poder de decisão dos rumos econômicos do globo, desproporcional aos demais países, num sistema capitalista de produção onde a tecnologia de ponta, o capital financeiro e as multinacionais são pontos chaves no jogo político mundial.

A realidade brasileira é outra. Não somos imperialistas. Uma vez presos às demandas específicas, não conseguimos fazer com que nossos movimentos sociais

---

[42] "A instituição não apenas fornece uma base social a uma 'doutrina', mas, sub-repticiamente, torna-a possível e a determina. Não que uma seja a causa da outra! Não podemos nos contentar em inverter os termos (a infra-estrutura tornando-se 'causa' das idéias), supondo imutável, entre eles, o tipo de relação estabelecida pelo pensamento liberal quando concedia às doutrinas a manipulação da história. Pelo contrário, faz-se necessário recusar o isolamento desses termos, recusando, dessa forma, a possibilidade de se fazer de uma correlação, uma relação de causa e conseqüência." (CERTEAU; 1979, p. 21).

[43] Ver: M. Chauí faz uma crítica à concepção (tanto da "direita" quanto da "esquerda" brasileira, de 1930 à 1960) segundo a qual "o locus clássico da política era o Estado e o Estado visto como sujeito histórico e político numa perspectiva autoritária". Portanto, "uma cultura política que via o Estado como o começo, o meio e o fim e que via no poder algo que se origina fora do social e que não via na sociedade brasileira a presença de classes e a presença de manifestações do próprio social." (CHAUÍ; 1994, p. 18)

sejam ampliados e respaldados pela idéia de um direito. Se o direito não é reconhecido como tal, isto significa que o que predomina é a forma populista do exercício do poder.

No segundo documento, esse exercício populista do poder encontra-se subjacente às evidências discursivas dos intelectuais brasileiros. Quando Fernando Henrique Cardoso afirma ser "inevitável a inclusão do Brasil na globalização da economia", tal "inevitabilidade" encerra um duplo sentido. Primeiro, o Brasil aceita a imposição de uma política "neo - liberal" e imperialista por parte dos países que detêm o "controle" do sistema capitalista de produção. Segundo, e paradoxalmente, o Estado é concebido como determinante — numa relação de causa e conseqüência — dos rumos econômicos da sociedade brasileira. Quando Fernando Henrique justifica esta política, colocando-se "entre a cruz e a espada", também concebe o Estado como um pêndulo de interesses opostos de forma a pressupor uma neutralidade política que, na verdade, não existe. E ainda, quando admite haver "conseqüências negativas" em sua política governamental (como o desemprego), sendo porém refutada a problemática uma vez que "existe o retorno dos demitidos para o interior do país e o reaproveitamento de muitos deles no mercado de trabalho"; cabe indagarmos o por quê da existência de um Movimento dos Sem - Terra nos país (frente à uma política recessiva); ficando assim implícita a omissão do governo relativa à existência de um conflito de classes no Brasil, como evidenciada no outro documento.

A inclusão da filha e dos netos de Fernando Henrique na comitiva presidencial, a feijoada, o fisiologismo[44] na fala do filósofo Gianotti, a separação

[44] "Isso que se chama fisiologismo, é uma maneira não analítica e não crítica de entender o fenômeno sócio - político do funcionamento das relações sociais, autoritário no Brasil, como sendo as relações entre um superior e um inferior, um mandante e um obediente, um que

entre pensamento e ação[45] ("cabe aos intelectuais pensarem nos problemas e aos movimentos sociais, pressionar" — Gianotti) representam o exercício populista do poder e a maneira pela qual o governo ou alguns intelectuais brasileiros encerram a questão pública, própria de um país onde o privilégio e o favor definem um modelo de relação social que torna impossível clarificar as lutas entre as classes sociais e a esfera dos direitos.

Portanto, a atuação dos intelectuais frente aos problemas sociais não pode ser compreendida sem levarmos em consideração a relação existente entre o saber e o contexto no qual tal saber é exercido.[46] Não se trata, em fim, de uma argumentação, construída somente a partir da luta de classes (ressaltando que esta questão seja de suma importância), mas sim construída a partir da maneira pela qual o Estado de Direito é compreendido pelos agentes históricos em seus respectivos contextos sócio - político - econômico e cultural.

Observamos inicialmente que a federalização era compreendida enquanto repasse de verbas do Estado para uma Instituição de Ensino que já era em parte pública, em parte privada e que, segundo o Professor Reitor Gladstone R. C. Filho, "embora federalizada deveria continuar cobrando dos alunos porque era o que deveria acontecer nas outras universidades posteriormente"; ou, ainda, "era preferível federalizar, ter a estabilidade do Governo Federal, a política salarial do

---

detém o favor e um que recebe o favor, de tal modo que essa relação, e que se exprime perfeitamente no populismo, mostra que nós vivemos de uma maneira teológica." (CHAUÍ; 1994, p. 17)

[45] Id. Ibdem, 1984, p. 50.

[46] "A 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve se modificar, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer, de cada sexo, cada nação, cada classe social." (THOMPSON; 1981, p. 51).

Governo Federal e não ter outras coisas se o Governo pretendia tirar isso dos outros, e seríamos então os primeiros a assumir isso". A partir da concepção do Reitor sobre aquilo que haveria de significar a federalização, indagamos: se o ensino deveria permanecer pago, como pensar a federalização em sua concretude ou, ainda, onde se situa a ruptura? Ou seja, em que medida a política governamental possibilitou (ou não) a efetivação de um Plano de Carreira e uma Política Salarial para os servidores da Universidade; e, também, em que medida possibilitou a efetivação teórica e prática de um ensino/pesquisa não dissociados de condições objetivas e subjetivas na construção de uma educação de qualidade?

Quanto à concretude da federalização (possível de ampliação pois a "transição permanece aberta enquanto durar o 'processo revolucionário'") procuramos evidenciar a existência de outras versões, outras propostas vencidas no percurso dos acontecimentos. Quanto à ruptura procuramos evidenciar que tais propostas foram vencidas em conjunturas específicas circunscritas ao contexto histórico analisado - 1977-1997: vencidas perante a elaboração do Plano de Carreira (normas de ingresso e progressão) para docentes da Universidade em 1976-77 sendo, entretanto, vitoriosa (em parte) na Constituição de 1988 com o **Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos**; e vencidas perante a modificação dos critérios de escolha dos representantes executivos da instituição (consulta x eleições/nomeação x homologação) sendo, também, vitoriosa (em parte) na sucessão subseqüente (1992-1996). Observamos também que o Estado é o único detentor do poder de cobrar impostos de modo que a prioridade do poder público (repasse de verbas) é a de garantir os pré-requisitos básicos para a construção da cidadania: educação, saúde e habitação; entendendo-se por educação não apenas a construção de escolas e sim a qualidade de vida do educador e de suas condições

de trabalho e, talvez o mais importante, a qualidade das relações públicas estabelecidas entre os sujeitos sociais, qualidade esta possibilitada enquanto a administração do patrimônio público for resultante de um projeto político *a priori* que assegure a condição D. E. no exercício da docência ou ainda, que a produção do saber seja extensiva ao público e não aos interesses privatistas concentrador de poder e de riqueza; entendendo-se por habitação não apenas a construção de casa própria, mas sim, um projeto político de urbanização (saneamento básico) que assegure uma inter-relação harmoniosa entre crescimento urbano e o ecossistema da natureza; e finalmente, entendendo-se por saúde não apenas a construção de hospitais e a proliferação de farmácias, mas sim uma saúde resultante ou garantida pela concretização dos projetos de educação e habitação, a que nos referimos anteriormente.

Se a Universidade - administrada segundo interesses de classe - não assegura a implementação de um projeto educacional que seja extensivo para a própria " comunidade universitária " (repasse de verbas, gratuidade do ensino, Plano de Carreira, Política Salarial, Autonomia, Indissociabilidade), indagamos em que medida a ESEBA-UFU pode ser considerada um projeto de extensão de uma Universidade em processo de federalização ? Consideramos, portanto, que a ESEBA-UFU pode ser considerada um projeto de extensão enquanto seu corpo-docente e técnico-administrativo continuar travando uma luta polica em defesa da educação pública, ou seja, continuar resistindo à política governamental (que visa o desmonte do patrimônio público), de modo a evidenciar os conflitos e as contradições inerentes ao processo de trabalho numa Instituição Pública de primeiro, segundo e terceiro grau de ensino e pesquisa.

Esperamos, assim, que a leitura deste trabalho seja conclusiva, por si e para

cada um de si, do lugar conferido à educação numa sociedade de classes. A ampliação do contexto histórico — no qual se encontra nosso objeto de pesquisa — é revelador de uma política governamental que confere ao atual Estado (bem como aos anteriores) um papel de defensor dos interesses do capital privado e não da qualidade de vida (educação, saúde, habitação) pública. Prevalecendo os interesses do capital diante dos enfrentamentos de classe, ou entre frações de classe, presente no atual contexto, o ensino, a pesquisa e a extensão estarão comprometidos em sua relevância social e em sua qualidade pública, passando a ter como critério central o comportamento de mercado, tomando a Universidade a forma de empresa capitalista. A extensão será percebida apenas como mercadoria, como um diploma, decretando-se, assim, a morte da pesquisa. Nesse caso, conclamamos: trabalhadores da educação de todo o Brasil, uni-vos!

Bibliografia

ARAÚJO, J. C. E.; ***UTE: Professores e Sociedade Civil na cidade de Uberlândia***. Uberlândia, Mestrado em Educação da UFU, 1997. (Dissertação)

CAETANO, Coraly G. & DIB, Miriam M. C. ***A UFU no Imaginário social***. Uberlândia, UFU, 1988.

CERTEAU; M. de. "A Operação Histórica", In: LE GOFF, J. & NORA, P. (orgs.). ***História: novos problemas***. 2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979, p. 17-48.

CHAUÍ, Marilena. "O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador", In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). ***O Educador: vida e morte***. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1982.

_____. ***A História se faz com as massas organizadas. Será?***; Seminário: Sociedade, Cultura e Sindicato; UFMG; 1994. Transcrição de Rita.

Contribuição dos Reitores das Universidades Brasileiras em torno das questões educacionais. CRUB, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano XI, n.º 23, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. ***Caminhos da História Ensinada***. São Paulo, Editora Papirus, 1993.

HABERMAS, Juigen. ***Técnica e Ciência enquanto ideologia***. Lisboa, Edições 70, 1983.

LARA, Tiago. "A Escola que não tive... O Professor que não fui." Artigo. ***Revista Educação e Filosofia***, n.º 14, julho/dezembro, 1993.

LENINE; Vladímir Ilitch. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: ***Obras escolhidas***. Volume 1. São Paulo, Alfa-Omega, 1979, p. 575-671.

MARSON, Adalberto. "Reflexões sobre o Procedimento Histórico", In: SILVA, M. A. da (org.). ***Repensando a História***. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984, p. 37-64.

MARTINS, Carlos Benedito (org.). ***Ensino Superior Brasileiro - transformações e perspectivas***. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.

MARX, Karl. ***O Capital***: livro 1. Trad. Bras. Reginaldo Santana, 15ª edição. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

_____. "O 18 Brumário de Luiz Bonaparte", In: ***Os Pensadores***. 4ª ed., São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. ***A Ideologia Alemã***. Trad. Bras. José Carlos Bruni e Marco Aurério Nogueira, 9ª edição. São Paulo, Editora Hucitec, 1993.

_____. ***Manifesto do Partido Comunista***. Trad. Bras. Álvaro Pina. Lisboa, Editorial AVANTE, 1975.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. ***Schola Mater: A antiga Escola Normal de São Carlos***. São Carlos, EDUSFCar, 1996.

PINTO, Alexandra de Alvim. **Autonomia Universitária.** Análise de Documento. Trabalho para fins de avaliação da disciplina "Tópicos Especiais II em História do Brasil"; Prof.º Mestre Antônio de Pádua Bosi; Departamento de História da UFU; 2º semestre, 1996.

_____. **O Estado de Direito, a Justiça e os Intelectuais: um lugar social.** Análise de Documento. Trabalho para fins de avaliação da disciplina "Métodos e Técnicas de Pesquisa em História", Profª Drª ória", Profª Drª Rosângela Patriota; Departamento de História da UFU; 1º semestre, 1996.

Proposta de Autonomia Universitária do MEC. Alteração do Artigo 207 da Constituição Federal, 07.08.96.

ROMANO, R. ***A Política da Ciência e Tecnologia no Brasil***. Debate ADUFU, Uberlândia, novembro de 1997.

THOMPSON, Edward P. "Intervalo: A Lógica Histórica". In: ***A Miséria da Teoria ou***

um Planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

VESENTINI, Carlos Alberto & DE DECCA, Edgar S. "A Revolução do Vencedor". ***Ciência e Cultura***, 29(1):25-32, 29 de janeiro de 1977.