

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA BENAVENTANA LEAL

CONTORNOS DO ENSINO SUPERIOR NO TRIÂNGULO MINEIRO – MG
NOS ANOS DE 1990: ANÁLISE DO CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA

UBERLÂNDIA
2005

ANA MARIA BENAVENTANA LEAL

**CONTORNOS DO ENSINO SUPERIOR NO TRIÂNGULO MINEIRO – MG
NOS ANOS DE 1990: ANÁLISE DO CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obter o Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Orientador: Professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

**UBERLÂNDIA
2005**

ANA MARIA BENAVENTANA LEAL

**CONTORNOS DO ENSINO SUPERIOR NO TRIÂNGULO MINEIRO – MG
NOS ANOS DE 1990: ANÁLISE DO CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obter o Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - Orientador

Prof. Dr. José Carlos Rothen - UNITRI

Profa. Marilúcia de Menezes Rodrigues - UFU

UBERLÂNDIA, 30 DE AGOSTO DE 2005.

À minha mãe **Maria José** e a minha tia **Sonia Isabel** pelo carinho, amor e dedicação e sem as quais esse trabalho se tornaria muito difícil.

À graciosa e valente **Ana Carolina**, grande incentivadora e admiradora do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é com certeza fruto da colaboração de várias pessoas que, confiam no meu trabalho, que me impulsionam, que me acarinham, que me mostram caminhos, que são solidárias, que tem opiniões diferentes, que me fazem refletir sobre essa utopia que faz mover os nossos sonhos.

Dessa forma registro aqui os meus sinceros agradecimentos a todas elas.

Ao Professor Dr. **Marcelo Soares Pereira da Silva**, orientador deste trabalho, pela competência profissional, pela relação de confiança e respeito construída nesse processo, mas, sobretudo pelo grande ser humano que é.

À Professora Ms. **Maria das Graças Cunha Campos** pelo carinho, pelas diretrizes e apoio ao projeto inicial e por acreditar que este trabalho seria possível.

À Professora Dra. **Margarita Rodrigues** pelas generosas orientações sobre o projeto.

À Professora Ms. **Olga Damis** autora do projeto sobre o convênio UFU – PMU e primeira coordenadora do Curso de Pedagogia em Uberaba.

Aos professores do Curso de Pedagogia sob o Convênio UFU/PMU/FUMESU que compartilharam conosco a conquista, o conflito e as resistências.

Às professoras Ms. **Elza de Oliveira** e Dra. **Maria Veranilda** pelo apoio e incentivo.

Às professoras componentes da banca de qualificação, Dra. **Marília Fonseca** e Dra. **Marilúcia de Menezes Rodrigues** pelas contribuições apresentadas.

Ao meu pai **Lamartine** e meus irmãos **André Luiz** e **Lamartine Antonio** pelos esforços para que eu lutasse por essa conquista.

Às amigas **Ana Gentil, Jane Luce, Marcia Betania, Maria das Graças, Nadja Celi, Silvana Benaventana, Silvana Furtado** e **Waleska Christine** que sonharam e realizaram este sonho comigo.

Às amigas **Cássia Custódio e Maria de Lourdes**, companheiras de reflexões e de viagens nesse período e que tornaram esse caminho menos árido.

A **todos os funcionários** da Escola Estadual Anexa à SUPAM pelo carinho e confiança dedicados ao meu trabalho .

Aos colegas do mestrado, em especial, **Huagner, Maria Helena, Vânia, Admário e Denise**.

Aos funcionários **James** e **Jesus** da Secretaria do Mestrado pela presteza e dedicação.

À Sra. **Elmira** pelo carinho com que me recebia todas as semanas.

Ao **Anísio Bragança** e **Maria Elisabete** pelo auxílio às fontes documentais.

A todos aqueles que direta ou indiretamente de alguma forma me auxiliaram para que este trabalho fosse concluído.

*Ando devagar, porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei...
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir...
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha, ir tocando em frente...
Estrada eu sou...
Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega. No outro vai embora
Cada um de nós, compõe a sua história
Cada ser em si, carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
ABO	Associação Brasileira de Odontologia
ACIU	Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Uberaba
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEBIM	Centro de Ciências Biomédicas
CEDEC	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESUBE	Centro de Ensino Superior de Uberaba
CETEC	Centro de Ciência e Tecnologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMES	Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior
CONCEHAR	Conselho do Centro de Ciências Humanas e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEP	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Superior da Universidade
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CRM	Conselho Regional de Medicina
CRMV	Conselho Regional de Medicina Veterinária
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DRE	Delegacia Regional de Ensino
EAD	Educação a Distância

EFA	Education for All
FACTHU	Faculdade de Talentos Humanos
FAZU	Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba
FCETM	Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro
FEU	Faculdade de Educação de Uberaba
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIUBE	Faculdades Integradas de Uberaba
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMTM	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
FUMESU	Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba
FUNDAGRI	Fundação Educacional para o Desenvolvimento das Ciências Agrárias
GAB	Gabinete
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
ISE	Instituto Superior de Educação
ISS	Imposto Sobre Serviços
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NUPES	Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior
OMC	Organização Mundial do Comércio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PARU	Programa de Reforma Universitária

PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMU	Prefeitura Municipal de Uberaba
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
RJU	Regime Jurídico Único
SANJ	Secretaria de Assuntos e Negócios Jurídicos
SIMPRO	Sindicato dos Professores
SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNU	Universidade de Uberlândia
URV	Unidade de Referência Variável

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número e Percentual de Instituições, por Organização Acadêmica Brasil- 2003	82
Tabela 2	Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa Brasil-2003	82
Tabela 2.1	Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa Brasil-2003	83
Tabela 3	Número e percentual de Instituições privadas no Brasil – 2003	84
Tabela 4	Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa no Brasil 1997-2003	84
Tabela 5	Número de alunos e professores da rede municipal, estadual e particular de ensino de Uberaba	92

RESUMO

O presente trabalho se situa na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e se propõe a investigar, a partir da análise das políticas educacionais dos anos de 1990, a implantação do convênio estabelecido entre a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e a Prefeitura Municipal de Uberaba – PMU através da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba – FUMESU. Nossa trajetória foi construída a partir da análise das mudanças no mundo do trabalho, no papel do Estado no contexto das políticas neoliberais e das prescrições dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional-FMI e o Banco Mundial-BM para os países em desenvolvimento como também as interferências desse contexto nas políticas educacionais para o ensino superior. As duas últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas mudanças no mundo do trabalho com a introdução das novas tecnologias, com a implantação das políticas neoliberais e, conseqüentemente, uma nova reestruturação da sociedade capitalista. Nesse quadro verificaram-se desdobramentos também na atuação e papel do Estado, inclusive na educação, por meio das políticas educacionais implementadas, em diferentes campos. No que se refere ao ensino superior, objeto de estudo desse trabalho, pode-se verificar que essas mudanças têm implicado em novas formas de organização, assim como uma expressiva expansão desse nível de ensino no setor privado e uma nova configuração do setor público. Sustentados pela metodologia qualitativa trabalhamos com a análise documental considerando alguns aspectos da análise de conteúdo como a ausência, a presença e a frequência com que as categorias eleitas no referencial teórico e outras construídas a partir dos documentos analisados apareceram, haja vista que a análise de conteúdo busca evidenciar o que está subjacente ao que aparentemente se vê, assim como procura compreender a subjetividade do conteúdo analisado face ao contexto em que o objeto está inserido. A experiência analisada sugere uma mudança no caráter da FEU/FUMESU com dimensões e características que a diversificação e diferenciação institucional podem assumir a partir da criação de outros modelos institucionais que podem surgir, marcados por um profundo hibridismo dos modelos previstos na legislação atual. Também evidencia os caminhos percorridos para o processo de ampliação da privatização da educação superior, inclusive com o apoio do poder público estatal.

Palavras-chave: Ensino Superior, Política Educacional, Estado.

ABSTRACT

The present work if points out in the Line of Research: Politics and Management in Education of the Program of Pós-Graduação in Education of the Federal University of Uberlândia and if consider to investigate, from the analysis of the educational politics of the years of 1990, the implantation of the established accord enters the Federal University of Uberlândia - UFU and the Municipal City hall of Uberaba - PMU through the Municipal Foundation of Superior Education of Uberaba - FUMESU. Our trajectory was constructed from the analysis of the changes in the world of the work, the paper of the State in the context of the neoliberal politics and the lapsings of the multilateral organisms as Deep Monetary Internacional-FMI and the Mundial-BM Bank for the developing countries as also the interferences of this context in the educational politics for superior education. The two last decades of century XX had been marked by deep changes in the world of the work with the introduction of the new technologies, with the implantation of neoliberal politics e, consequently, a new reorganization of the capitalist society. In this picture unfoldings in the performance and paper of the State, also in the education had been verified also, by means of the implemented educational politics, in different fields. As for superior education, object of study of this work, can be verified that these changes have implied in new forms of organization, as well as a expressiva expansion of this level of education in the private sector and a new configuration of the public sector. Supported for the qualitative methodology we work with the documentary analysis considering some aspects of the content analysis as the absence, the presence and the frequency with that the elect categories in the theoretical referencial and constructed others from the analyzed documents had appeared, has seen that the content analysis searches to evidence what it is underlying to that pparently is seen, as well as search to understand the subjectivity of the analyzed content face to the context where the object is inserted. The analyzed experience suggests a change in the character of the FEU/FUMESU with dimensions and characteristics that the diversification and institucional differentiation can assume from the creation of other institucional models that can appear, marked for a deep hibridismo of the models foreseen in the current legislation. Also it evidences the ways covered for the process of magnifying of the privatization of the superior education, also with the support of the state public power.

Word-key: Superior Education, Educational Politics, State.

RESUMEN

El actual trabajo si precisa en la línea de la investigación: La política y la gerencia en la educación del programa de Pós-Graduação en la educación de la Universidad Federal de Uberlândia y si considere para investigar, del análisis de la política educativa de los años de 1990, de la implantación del acuerdo establecido entra en la Universidad Federal de Uberlândia - UFU y el pasillo de Ciudad Municipal de Uberaba - PMU a través de la Fundación Municipal de la Educación Superior de Uberaba - FUMESU. Nuestra trayectoria fue construida del análisis de los cambios en el mundo del trabajo, el papel del estado en el contexto de la política neoliberal y los lapsings de los organismos multilateral como o Fundo Monetário Internacional-FMI y el Banco Mundial-BM ejercen la actividad bancaria para los países en vías de desarrollo como también las interferencias de este contexto en la política educativa para la educación superior. Las dos décadas pasadas del siglo XX habían sido marcadas por los cambios profundos en el mundo del trabajo con la introducción de las nuevas tecnologías, con la implantación de la política neoliberal e, por lo tanto, una nueva reorganización de la sociedad del capitalista. En unfoldings de este cuadro en el funcionamiento y el papel del estado, también en la educación había sido verificado también, por medio de la política educativa puesta en ejecucio'n, en diversos campos. En cuanto a la educación superior, el objeto del estudio de este trabajo, puede ser verificado que estos cambios han implicado en nuevas formas de organización, así como una extensión del expressiva de este nivel de la educación en el sector privado y de una nueva configuración del sector público. Apoyado para la metodología cualitativa trabajamos con el análisis documental que consideran algunos aspectos del análisis del contenido como la ausencia, la presencia y la frecuencia con ésa las categorías del elegir en el referencial teórico y construidas otros de los documentos analizados había aparecido, ha visto que los searches del análisis del contenido para evidenciar cuál es subyacente a ése pparently se ve, así como búsqueda para entender la subjetividad de la cara contenta analizada al contexto en donde se inserta el objeto. La experiencia analizada sugiere un cambio en el carácter del FEU/FUMESU con las dimensiones y las características que la diferenciación de la diversificación y del institucional puede asumir de la creación de otros modelos del institucional que puedan aparecer, marcada para un hibridismo profundo de los modelos previstos en la legislación actual. También evidencia las maneras cubiertas para el proceso de magnificar de la privatización de la educación superior, también con la ayuda de la energía del público del estado.

Palavras-chave: Superior de Ensino, Política Educacional, Estado.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	26
CRISE E REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO FINAL DA DÉCADA DE 80 E AO LONGO DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX	26
 CAPÍTULO II.....	 59
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA NOVA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	59
 CAPÍTULO III.....	 86
CONQUISTA, CONFLITO, RESISTÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA DO CONVÊNIO UFU/PMU/FUMESU	86
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 126
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 130
 Jornais.....	 143

INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas mudanças no mundo do trabalho com a introdução das novas tecnologias, com a implantação das políticas neoliberais e, conseqüentemente, uma nova reestruturação da sociedade capitalista.

Nesse quadro verificaram-se desdobramentos também na atuação e papel do Estado, inclusive na educação, por meio das políticas educacionais implementadas, em diferentes campos.

No que se refere ao ensino superior, objeto de estudo desse trabalho, pode-se verificar que essas mudanças têm implicado em novas formas de organização, assim como uma expressiva expansão desse nível de ensino no setor privado e uma nova configuração do setor público.

O presente trabalho se propõe a investigar, a partir da análise das políticas educacionais dos anos de 1990, a implantação do convênio estabelecido entre a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e a Prefeitura Municipal de Uberaba – PMU através da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba – FUMESU, tendo como norte os seguintes objetivos específicos:

- analisar as condições sob as quais este convênio foi estabelecido;

- evidenciar quais os modelos institucionais que se desenvolvem no contexto desse convênio;
- apreender quais os aspectos relevantes e conseqüências para a comunidade acadêmica envolvida nessa experiência;
- apreender a lógica que tem engendrado as políticas educacionais para a educação superior;

Como professora das primeiras séries do ensino fundamental, tendo como formação o magistério de 2º grau¹, eu tinha o forte desejo de cursar uma universidade pública, não apenas porque os conhecimentos adquiridos no magistério não me davam sustentação para o meu trabalho, mas também porque eu não conseguiria arcar com o ônus de uma universidade particular. Além disso, a universidade pública se apresentava para mim como sinônimo de uma instituição social que visa formar profissionais comprometidos com uma dimensão mais ampla, envolvidos com questões não apenas de ordem do conhecimento, mas também com as questões sociais que implicam o construir e o ressignificar do processo educacional.

Fui aluna de uma escola multisseriada² na zona rural até a 4ª série e de uma escola particular a partir da 5ª série do ensino fundamental, até o último ano do curso de magistério. Arcar com os custos dessa escola foi por demais oneroso para o salário de professora da zona rural, que era a função exercida pela minha mãe na época.

No entanto, mesmo Uberaba sendo uma cidade de médio porte, localizada numa região de desenvolvimento privilegiado, que é a região do Triângulo Mineiro, ela não dispunha de uma universidade pública, e sair da cidade significaria um ônus, com o qual eu não tinha condições de arcar.

¹ Corresponde nos dias atuais ao ensino médio.

² Eram escolas que congregavam na mesma sala todas as quatro primeiras séries, hoje denominadas primeiras quatro séries do ensino fundamental.

O tempo foi passando e nessas idas e vindas, vislumbrei através das notícias da imprensa local, que Uberaba estava firmando com a UFU, um convênio na área da educação para que fosse oferecido, ensino público e gratuito com cursos de formação de professores na cidade.

Essa notícia significou para muitos o início do resgate de uma dívida social que Uberaba têm para com o seu povo e a demonstração de que os vários embates de organizações da sociedade civil e dos envolvidos em prol de uma universidade pública na cidade estaria se corporificando.

Assim a necessidade premente de formar profissionais para atuarem na área educacional, além de fatores como o baixo índice de aprovação nos concursos públicos municipais, foi o objetivo que conduziu o poder público municipal de Uberaba a buscar junto à Universidade Federal de Uberlândia - UFU, um convênio para suprir essa demanda social.

As instituições educacionais existentes na cidade na época não ofereciam cursos na área de formação de professores.

Dessa forma, no ano de 1995 foi firmado entre a UFU e a Prefeitura Municipal de Uberaba, através da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba - FUMESU, um convênio para que fossem oferecidos os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia .

A FUMESU já havia sido instituída no ano de 1987, através de uma lei municipal e o convênio seria a possibilidade de implantação dessa instituição e, conseqüentemente, a viabilização de uma universidade pública para a cidade.

No convênio, a competência da UFU estaria sobre os aspectos acadêmicos desses cursos, como por exemplo, o vestibular, a documentação referente aos cursos, o respaldo pedagógico.

Quanto à PMU, por meio da FUMESU, era sua atribuição assegurar infraestrutura física e de pessoal necessárias para o bom funcionamento dos cursos a partir de orientações e solicitações apresentadas pela UFU.

As atividades se efetivaram em fevereiro de 1996, com o vestibular promovido pela UFU, e em março desse mesmo ano as aulas se iniciaram.

Em novembro do referido ano, o poder público municipal em parceria com a direção da instituição promoveu a realização da I Jornada Pedagógica e qual foi a surpresa de alunos, coordenadores, professores e os demais segmentos da sociedade quando o poder público municipal comunicou oficialmente a impossibilidade de manutenção dos cursos, haja visto que já não dispunha de recursos suficientes para essa manutenção.

Sendo assim, os alunos foram convocados para contribuir com o pagamento de mensalidades para que os cursos tivessem continuidade.

A partir desse momento o clima que se instaurou foi de tensão, conflito e insegurança e o que representava um projeto de vida se transformava em um grande transtorno, em uma sensação de impotência e um sentimento de termos sido “enganados”. O mal estar era presente não só entre os próprios alunos, mas também, e principalmente, com os dirigentes da instituição e do município, sem saber o que iria de fato acontecer com os cursos que estavam sendo ministrados até então, uma vez que a maioria dos alunos se recusaram a pagar o que estava lhe sendo atribuído.

A insegurança e a pressão exercida pelos gestores e alguns professores da instituição sobre os alunos pela continuidade dos cursos, através do pagamento das mensalidades, acabou por dividir os alunos dos três cursos e a imprensa escrita passou a divulgar notícias depreciativas em relação ao grupo dos alunos que não concordavam com o pagamento.

O corpo docente concursado para trabalhar sob esse convênio deixou de ter seus salários pagos sob o regime de 10hs, e/ ou 20hs, e passaram a ser regidos pela Consolidação das Leis de Trabalho - CLT. Alguns professores foram demitidos outros aceitaram o novo regime trabalhista e um outro grupo entregou seus cargos pelo ambiente inóspito que se instalou na instituição.

Como uma das alunas, oriunda da 1ª turma do Curso de Pedagogia, sob esse convênio, me senti usurpada dos meus direitos de cidadã. Um turbilhão de questões surgiu e para quase todas elas não havia explicações naquele momento, assim foram elas que nortearam esse trabalho no início do processo da construção do projeto de pesquisa, quais sejam: Como é que uma educação pública deixa de ser pública? Quais os compromissos da universidade com a sociedade? Os compromissos assumidos podem ser alterados abruptamente? Como essa experiência se situa frente ao contexto mais amplo? O que realmente é esse convênio?

O fato por si só não se explicava, mas tinha-se noção clara de que não havia ocorrido apenas o rompimento do convênio, a questão era mais complexa. Assim, carecia compreender os encaminhamentos e os fatos ocorridos nesse processo, na busca de encontrar respostas. Era perceptível que questões mais amplas estavam relacionadas às questões micro e foi a busca metódica para essas respostas que me conduziram a este estudo.

No entanto, foi necessário um período de distanciamento do objeto para que se conseguisse analisá-lo, através de um processo construído a partir de elementos científicos e dados empíricos. Nesse período, realizei um curso de pós-graduação *lato sensu* pela UFU sobre avaliação educacional e mais uma vez adentrei pelo estudo das políticas educacionais e, assim, me senti ainda mais motivada para analisar os trâmites do convênio entre a UFU e a FUMESU.

Para a referida análise optou-se pelo campo investigativo da pesquisa qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser assim denominada por reunir determinadas estratégias que constituem de semelhantes características. De acordo com essa abordagem, que tem seus primórdios no século XIX, sustentada numa base antropológica que buscava esclarecer os fatos relativos à área social, alguns aspectos precisavam ser considerados haja vista que não seria possível analisar os dados isoladamente, mas sim dentro do ambiente onde estes dados ocorreram, também se fez necessária a proximidade do pesquisador com a fonte de pesquisa, o que possibilitou não somente uma precisão maior na coleta dos dados, assim como a análise subjetiva das circunstâncias em que eles aconteceram. Além disso, os dados foram tratados de forma descritiva considerando os pormenores e as inter-relações que os constituem e a construção dos dados é fator de maior relevância do que propriamente os resultados obtidos.

Nessa perspectiva o sujeito e o contexto são elos indissociáveis na estruturação dos dados haja vista sua intrínseca relação. Tal afirmação é corroborada por Triviños (1987, p.137), quando se refere à pesquisa qualitativa,

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num

instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As idéias expressas por um sujeito numa entrevista,” verbi gratia”, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importante para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo.

Para efetivar tal proposta, foi construído um referencial bibliográfico a partir dos autores que tem contribuído para o debate das políticas educacionais considerando-se aqui os aspectos ligados à educação superior, especialmente aqueles relativos à política de formação de professores, à descentralização, à flexibilização e à relação público e privado nesse nível de ensino.

Concomitantemente, foram sendo coletadas cópias dos documentos oficiais e não oficiais que seriam utilizados no presente estudo como, leis municipais, portaria, relatório, decretos, ofícios, ata, estatuto, circulares, correspondências, processo de implantação do curso de pedagogia, pré-projeto do convênio e o próprio convênio, dentre outros. Além desses documentos, foram levantados também, números significativos de jornais publicados na cidade de Uberaba e que tratavam do objeto do presente estudo.

No tratamento dessas fontes documentais, optou-se pela análise documental. Ludke (1986), acredita ser possível localizar indícios de fatos que nos conduza a fundamentar suposições ou hipóteses sobre o objeto pesquisado, assim bem como auxiliar o pesquisador não apenas pela facilidade em manusear tais documentos, possibilitando avanços e retomadas aos dados primários, mas também por possibilitar validar as informações obtidas por outra técnica de coleta de dados.

Dentro da análise documental, foram considerados alguns aspectos da análise de conteúdo, como a presença e ou ausência com que as categorias ocorrem e a frequência, visando apreender o significado daquilo que não está explícito.

Bardin (1995, p. 28), vem contribuir no sentido de expressar a relevância da análise de conteúdo,

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “a ilusão da transparência”, dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjectividade. Esta atitude de “vigilância crítica”, exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não “a leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld).

Partindo-se dessa compreensão apresentada por Bardin (1995), a busca do pesquisador da análise de conteúdo vai muito além do que o material de análise apresenta, é a busca pela face dos “dados” que não foi evidenciada, dados estes que se constituem a partir do contexto sócio histórico e do viés experienciado pelos indivíduos.

O trabalho se encontra estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo trata das mudanças ocorridas nos processos produtivos nas duas últimas décadas do século XX, da nova configuração do Estado frente às políticas neoliberais, da formação de professores nessa nova configuração, dos problemas sociais emergidos nesse contexto, das exigências dos organismos multilaterais para o ajuste estrutural do Estado brasileiro

nessas décadas, abrangendo assim, os períodos governamentais de José Sarney a Fernando Henrique Cardoso.

O segundo capítulo enfoca os impactos e as transformações ocorridas na educação superior a partir das mudanças do papel do Estado, da repercussão dessas políticas no processo de formação de professores, das diretrizes legais para esse nível de ensino, do processo de expansão e privatização e os novos modelos institucionais que vão se configurar a partir das recomendações do Banco Mundial-BM para o ensino superior.

No terceiro capítulo são apresentados os documentos utilizados, assim como o tratamento dispensado a eles. Os dados são apresentados e analisados a partir dos autores que subsidiaram a construção do referencial teórico em que o olhar a ser direcionado a esses dados se define a partir da nova reestruturação capitalista implementada nas últimas décadas do século XX, tratando a realidade não apenas como aquilo que a realidade imediata apresenta, mas dentro de um contexto mais amplo, considerando o contexto sócio-histórico em que o objeto está inserido, e as diversas interfaces desse objeto com a realidade social política e econômica.

Finalizando, são apresentadas as considerações finais elaboradas a partir da síntese de cada capítulo permeando a análise dos dados evidenciados na pesquisa de campo, demonstrando assim os contornos e diretrizes que se apresentam para a educação superior neste início do novo milênio.

CAPITULO I

CRISE E REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO FINAL DA DÉCADA DE 80 E AO LONGO DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX

Esse capítulo discute o processo de reforma do Estado no contexto das transformações sociais, políticas, econômicas e do setor produtivo, dentro do processo de reestruturação produtiva, da globalização e do avanço do ideário neoliberal. Analisa, ainda, os contornos em que essa reforma do Estado se traduzem no caso brasileiro, especialmente nos anos de 1990.

As transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, inclusive com as mudanças no mundo do trabalho, o avanço do ideário neoliberal e o processo de globalização evidenciaram ainda mais que, as políticas sócio-econômicas exercitadas com o pressuposto de superar o esgotamento do crescimento econômico não só acentuaram como aprofundaram vertiginosamente as desigualdades sociais, especialmente com o abandono das políticas sociais mais amplas.

A falta de políticas sociais efetivas gerou não só o empobrecimento da população, levando um grande número de pessoas a sobreviverem abaixo da linha de pobreza, como também conduziu a um alto índice de desemprego e a uma distribuição de renda profundamente desigual.

Coêlho (1996, p. 18), vem corroborar essa idéia quando diz que,

No caso do Brasil, tudo isso se torna mais complexo e incerto, em razão das profundas desigualdades sociais, dos problemas estruturais ainda não resolvidos, dos estágios muito diferenciados no campo da economia, da industrialização, da agricultura e dos serviços, além das graves deficiências nas áreas da saúde, habitação saneamento e educação. Como e com que possibilidades de sucesso enfrentar a globalização, se às vésperas do século XXI muitos brasileiros ainda são excluídos do processo social e político e do mundo da cultura, vivendo na miséria, sem terra para trabalhar e produzir, condenados ao trabalho na infância e, na esfera da educação, sem direito à leitura e à escrita, aos conhecimentos fundamentais para inserção na sociedade moderna?

Ao longo do século XX, sob a perspectiva do *Welfare State*, do Estado de Bem Estar Social, esse Estado assumiu a condução de inúmeras políticas sociais e, nesse contexto, a educação era definida como uma das tarefas do Estado. No entanto, já incorporando a lógica neoliberal, efetivou-se especialmente a partir das três últimas décadas do mesmo século XX um processo denominado por Bourdieu (1998), de “doutrinação simbólica” sobre a não eficiência do Estado, aqui representado pelo Estado social, protetor e garantidor dos direitos sociais, contribuindo assim para uma visão reducionista de que os gastos sociais seriam um dos fatores determinantes do fracasso econômico.

O Estado passa então a se desobrigar do seu papel de provedor dos benefícios sociais através do processo de desregulamentação gerando assim o enfraquecimento, ou minimizando o Estado Nacional frente às questões que até então eram de sua competência.

O processo de “doutrinação simbólica” foi um dos aspectos que muito contribuiu para que as pessoas de uma forma geral passassem a ver o Estado como incapaz de arcar com o ônus das áreas sociais.

Consegue-se dessa forma um amplo processo de desmobilização dos indivíduos em relação às organizações sociais coletivas e há também uma prevalência do “uno” em

relação ao diverso. A capacidade de identificar no outro, aspectos pertinentes a todos os indivíduos, deixam de ser o essencial, para se pensar apenas em si, como se os indivíduos não vivessem e participassem de uma sociedade.

Silva Jr.(2003, p. 65) vem confirmar isso quando afirma que,

Essa naturalização presente no individualismo possessivo é um processo de formação do ser singular, sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho, que toma o mundo nas suas esferas natural e social como dado, sem questionamentos das contradições que produzem essa realidade por meio da prática social humana, quando toma sua subjetividade como um “fato objetivo”, quando sua qualidade de ser torna-se propriedade. Isso faz da organização social uma entidade metafísica que existe por ação de alguma entidade não-objetiva e, ao mesmo tempo, o mundo (e sua respectiva organização social) torna-se critério de verdade para as ações do ser social centrado no individualismo possessivo.

Esses aspectos podem ser reforçados por Bourdieu (1998), quando ele assinala que, sob o pretexto de que as áreas sociais elevam os gastos do Estado, esse Estado se afasta das questões de sua competência transferindo para a iniciativa privada esses compromissos. Ainda de acordo com ele, há um embate entre duas perspectivas no âmbito do próprio Estado, uma constituída por trabalhadores das áreas sociais, que ele vai denominar de “mão esquerda” do Estado e a outra denominada de “mão direita” do Estado, representada pelos burocratas do setor público ou privado, que estabelecem e implementam as diretrizes econômicas do país.

O que se pode perceber é que, enquanto os trabalhadores das áreas sociais lutam para preservar e garantir direitos adquiridos, antevendo que a negligência do Estado nas questões sociais vai provocar um agravamento do quadro já existente, e um empobrecimento da classe, os burocratas ligados ao mundo das finanças pensam somente nos aspectos econômicos. Como bem esclarece Bourdieu (1998, p. 10):

Penso que a mão esquerda do Estado acha que a mão direita não sabe mais, ou pior do que isso, não quer mais saber de fato o que faz a mão

esquerda. De qualquer forma, ela não quer pagar o preço. Uma das razões maiores do desespero de todas essas pessoas está no fato de que o Estado se retirou, ou está se retirando de um certo número de setores da vida social que eram de sua incumbência e pelos quais era responsável: a habitação pública, a televisão e a rádio públicas, a escola pública, os hospitais públicos etc.

E essa ênfase da necessidade de transferência do público para a iniciativa privada foi sendo alicerçada ao longo dos anos, não apenas pela falta de políticas públicas permanentes, mas também pela difusão ideologizada por diferentes meios de que o setor público não tem condições de prestar um serviço adequado às necessidades da população, de que o público não oferece os seus serviços a todos quanto precisam dele, de que as instituições públicas são extremamente onerosas à sociedade, dentre tantos outros adjetivos atribuídos à “coisa pública”.

Essa idéia pode ser corroborada por Frigotto (1995, p. 83), quando ele diz que,

A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

No entanto, a discussão do público e do privado vai além da questão quanto ser ou não ser estatal, quando o esforço em se reduzir o papel do Estado promove a inviabilização do sistema público transferindo as suas responsabilidades para o setor privado e colocando esses serviços sob a lógica do mercado.

Leão (2001, p. 116), ao trazer essa análise para o campo educacional faz o seguinte alerta:

Sendo assim, somos convocados a pensar a relação público e privado na educação brasileira com novos enfoques, tendo em vista a sua

redefinição por parte do capital interessado em ampliar as possibilidades de sua realização. Há uma complexidade grande nesse campo, tendo em vista que as estratégias de privatização do setor público passam por uma gama variada de ações, tanto em sua forma quanto em sua intensidade que vão desde a transferência direta de propriedade a formas como “financiamento público de prestação privada de serviços, financiamento pelo usuário com fornecimento público, parcerias etc”.

Ao se observar a atuação do Estado nas últimas décadas do século XX, percebe-se como foi assumindo diferentes contornos desde um modelo de Estado garantidor dos direitos até na atualidade no modelo de Estado desregulamentador.

Assim, se nos anos de 1970 o Brasil apresentava um modelo estatista-desenvolvimentista com o Estado intervindo em diferentes setores, como provedor do bem comum, ou seja, o Estado de bem estar social, os anos de 1980 se iniciam com um baixo crescimento econômico associado à inflação crônica gerando a “estagflação” e o Estado passa a ser visto como um empecilho para o crescimento econômico.

A referência do Estado do “bem comum” ou do “bem estar social” utilizada nos anos de 1970, no caso brasileiro difere muito do Estado do “bem comum” ou Estado do “bem estar social” vivenciado pelos países da Europa ou pelos Estados Unidos. O modelo vivido por esses países possibilitava aos cidadãos aspirar a níveis mínimos de bem estar social, incluindo educação, saúde, seguridade social e moradia .

Enquanto isso no Brasil, em boa medida a época do “bem comum” foi um período governamental sob o regime dos militares que foi instituído através do golpe militar de 1964³, quando as pessoas que representavam uma “afronta” ou que tinham idéias contrárias ao regime imposto foram exiladas, os movimentos em prol da

³ O movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados de Atos Institucionais. (FAUSTO, 2001, p.463)
Com o golpe militar de 1964 os militares assumiram o comando do país estabelecendo o que foi denominado de “período da ditadura”, permanecendo à frente do executivo até o ano de 1985.

educação foram destituídos, havia grande déficit de vagas nas escolas públicas para as classes populares, não tinha seguro desemprego, a oferta ínfima de moradias financiadas e dispunha-se do INPS - (Instituto Nacional de Previdência Social) para o atendimento na área da saúde, que também não era para toda a população.

Nos anos de 1980, houve um aprofundamento das lutas contra o regime militar, mas também viu-se o avançar da perspectiva neoliberal que afirmava a necessidade de se aliviar o peso do Estado para que o país pudesse recuperar o crescimento econômico e reduzir as altas taxas inflacionárias. Prevê-se então o desmonte do Estado de Bem Estar Social e a implementação das políticas de desregulamentação⁴.

Pode-se situar dentro dessas políticas, categorias que vão nortear as análises tanto na questão do Estado, nas influências desse novo modelo de Estado nas políticas educacionais, quanto a questão do público e do privado envolvendo a privatização e a ressignificação do público, o deslocamento da centralização para a descentralização com um enfoque na municipalização, a qualidade na formação do professor e o papel da universidade e a flexibilização que traz a diferenciação e a diversificação institucional.

Silva (2001, p. 117), vem demonstrar que nos aspectos referentes à educação,

é percebida pelas políticas oficiais não como um dever do Estado e um direito inalienável dos cidadãos, mas antes como um serviço, que deve ser oferecido e contratado de acordo com a lógica do mercado capitalista, pautada por princípios como competitividade, agilidade, flexibilidade, rentabilidade e produtividade.

A entrada mais efetiva do capital estrangeiro na economia brasileira vai levar a perda gradativa da autonomia dos Estados Nacionais e a prevalência das diretrizes traçadas pelas organizações multilaterais como o Fundo Monetário Internacional – FMI,

⁴ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. (ANDERSON, 1995, p.9)

o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e o Banco Mundial⁵.

O Banco Mundial - BM de acordo com Soares (2003), é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente relacionadas e liderada pelo BIRD, a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). E desde o início da década de 1990 também congrega a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

No que concerne à participação do Banco Mundial no setor econômico brasileiro Soares (2003) afirma que iniciou-se ainda na década de 1940, quando o Brasil recebeu o primeiro empréstimo efetuado junto a essa instituição. Desde essa época até os dias atuais, esse relacionamento tem ocorrido muitas das vezes de forma amena ou conflituosa quando o país não corresponde aos planos estratégicos estabelecidos pelo BM e pelo FMI.

No início dos anos de 1970, conforme Fonseca (2003), o BM começa a expandir seus projetos no Brasil já não se restringindo apenas às áreas de infra-estrutura e fornecimento de energia, mas também adentra na área da agricultura considerada, um dos fatores para diminuir os altos índices de expansão da pobreza.

⁵ Ao longo dos seus cinquenta anos de atividade, o Banco Mundial passou por muitas transformações, seja em termos de ênfase de políticas, alocação setorial de recursos ou prioridades em termos de países e importância política. Transformou-se, ainda em escala e número de países-membros. Hoje conta com 176 países-membros, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993). Atualmente, é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. (SOARES, 2003, p.15)

No que diz respeito à área social, Fonseca (2003), esclarece que esse intercâmbio de apoio técnico e financeiro vai ocorrer também nos anos de 1970, quando os setores sociais como a educação, passam a fazer parte dos projetos desenvolvidos pelo BM.

Na questão social Coraggio (2003, p.78), vem corroborar essa idéia quando demonstra que,

As políticas sociais são elaboradas para “instrumentalizar” a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados.

A “cooperação” do BM já nos idos de 1970, consoante com Fonseca (2003), já prenunciava não só um interesse de ajuda aos países em desenvolvimento, mas muito mais que isso significava um “*imperativo político*”. Nesse período a direção do BM se encontrava sob a gestão de McNamara e em suas análises, a situação do agravamento do estado da pobreza nos países em desenvolvimento, já era considerado por demais significativo, ou por demais ameaçador aos países de primeiro mundo. Fazia-se então necessário que se ajudasse na diminuição da pobreza para que a mesma não viesse a representar situações de maior gravidade no futuro.

Soares (2003 p. 15), clarifica o que representa o BM, na atualidade no contexto global,

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume dos seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Por vezes os empréstimos a ser concedidos pelo BM estão condicionados às exigências econômicas. Sendo assim, se o país não está cumprindo o ajuste financeiro proposto pelo FMI, dificilmente conseguirá o empréstimo junto ao BM.

O período dos anos de 1980, que compreende a entrada efetiva do capital estrangeiro, vai delinear não só grandes mudanças econômicas e sociais, mas também transformações profundas na organização do mundo do trabalho e, por conseguinte, na classe dos trabalhadores.

Conforme Antunes (1995), além das mudanças na “materialidade” ou seja, nos bens materiais ocorrerá mudanças também na “subjetividade”, na forma de pensar, as visões de mundo que as pessoas vão ter dessa nova realidade que está se desenhando no mundo do trabalho, e essas mudanças rápidas vão gerar implicações na organização do mundo do trabalho.

Essas idéias são corroboradas por Bruno e Saccardo (1986), quando analisam que a década de 1980 é considerada a época da introdução do processo tecnológico no país, no que se refere à automação, à robótica e à microeletrônica no processo produtivo, construindo assim novas relações de trabalho.

De acordo com Frigotto (2001), as novas exigências do mundo do trabalho também vão exigir um outro processo de formação para esse trabalhador, ou seja, um tempo maior de escolaridade e uma educação de melhor qualidade.

Conseqüentemente, será necessário também um novo profissional da educação, qualificado para garantir essa formação haja vista que não é mais suficiente o

trabalhador parcelar para as novas exigências do mundo do trabalho, mas sim um trabalhador que pense antes de executar o trabalho e que consiga produzir e trabalhar em equipe, que é uma das condições essenciais na nova configuração do mundo do trabalho.

Essa idéia é reforçada por Fogaça (2001, p.56), quando explica que essas necessidades vão exigir,

Um novo conceito de qualificação profissional, não mais pautado em habilidades específicas, típicas de um determinado posto de trabalho ou ocupação, mas sim numa base de educação geral, sólida e ampla o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo de seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar as mudanças nos processos produtivos, que deverão se tornar cada vez mais freqüentes.

Os modelos fordista e taylorista⁶ já não são mais os únicos modelos de produção, e os processos produtivos antes executados através da produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por uma nova forma de adequação à lógica do mercado denominada toyotismo⁷.

Para Antunes (1995), o toyotismo vem substituir o modelo fordista visando ainda mais ao aprimoramento do capital, inclusive no que se refere a transformar o trabalhador em “trabalhador multifuncional”, ou seja, na capacidade de esse trabalhador exercer diversas funções dentro da fábrica assim bem como o trabalho em equipe e a produção de bens com destino predeterminado.

⁶ O taylorismo e o fordismo são entendidos como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril. (ANTUNES, 2001, p.16)

⁷ O toyotismo expressa a forma particular de expansão do capitalismo monopolista do Japão no Pós-45. Suas características básicas em contraposição ao taylorismo/fordismo são: produção vinculada à demanda de forma variada e bastante heterogênea fundamentada no trabalho operário em equipe, com multivariadas de funções; tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque, que, no toyotismo, deve ser mínimo. (ANTUNES, 2001, p.21)

O toyotismo se situa dentro do modelo de Estado neoliberal e dentro dessa lógica traz novas formas transitórias de produção que refletem decisivamente na vida do trabalhador.

Antunes (2001, p.23), demonstra que a partir dessa lógica,

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural.

Um dos pontos essenciais sustentados pelo toyotismo é a flexibilização no uso da força de trabalho. Os direitos são flexíveis de modo a dispor dessa força de trabalho conforme a necessidade do mercado. A estruturação é feita a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas-extras, trabalhadores temporários ou subcontratação.

Harvey (1996, p. 140), vem comprovar isso quando diz que,

A acumulação flexível se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Essa nova lógica organizacional do trabalho irá exigir políticas educacionais que garantam não apenas o oferecimento de vagas e as condições de permanência do aluno na escola, como também professores com maior qualificação, visando sobretudo a um ensino que atenda à nova ordem sócio-econômica, haja visto que as constantes mudanças do mundo globalizado vão exigir uma maior adaptabilidade do trabalhador às rápidas mudanças nos processos produtivos.

No entanto, ao mesmo tempo em que se exige uma melhor qualificação profissional de nível superior para esse trabalhador conseguir se adequar à nova lógica organizacional do mundo do trabalho, na área educacional mais precisamente na área de formação de professores, se promove um retrocesso, quando através de diferentes mecanismos se procura retirar das universidades o lócus privilegiado para a formação de professores⁷.

Tem-se assim no toyotismo um modelo de produção voltado e produzido a partir da demanda, ou seja, se produz aquilo que o mercado tiver capacidade para absorver. Não se tem nesse modelo produtos em estoque a não ser o estritamente necessário. A produção é estendida a empresas sub-contratadas, por meio de mecanismos como a terceirização dos serviços para a execução de diversas fases da produção.

Todavia nos modelos de produção fordista, taylorista e da acumulação flexível a essência do trabalho não muda, na medida em que os três modelos estão erguidos sob a mesma égide do capitalismo, ou seja, o modo de produção visa à acumulação do capital e sua reprodução decorre dos meios de produção e da força de trabalho.

Esses aspectos são comprovados por Antunes (2001, p. 17) quando esclarece que,

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta como parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua auto-valorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

⁷ Nesse sentido destaca-se a criação pela Lei N.9.394/96 dos chamados Institutos Superiores de Educação. Mas esse aspecto será retomado no capítulo que se segue.

A acumulação flexível torna-se mais eficaz com o processo de transnacionalização da economia, fenômeno mais conhecido como mundialização ou globalização, que significa um processo de integração econômica conjugado pelos grandes grupos econômicos.

Esse processo considerado na sua essência frente o avanço do ideário neoliberal contribui para que, por um lado, os países em desenvolvimento se submetam ainda mais às prescrições econômicas do BM e do FMI e, por outro lado, para que os países desenvolvidos consolidem sua hegemonia, inclusive com a manutenção de políticas protecionistas.

Del Pino (2001, p. 66), corrobora essa idéia quando menciona que,

Sob a ideologia da globalização, os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração à economia mundial, dentro dos padrões propostos por esta integração, como o único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza destes países. Todavia essa hipótese é falsa. A integração através do atual padrão de desenvolvimento é impossível. O que se vê é o crescimento de desigualdades que passam a chamar cada vez mais atenção pela violência de seu crescimento e resultados sociais.

Se até meados da década de 1970 o Estado brasileiro desempenhava algumas das funções do Estado de Bem Estar Social desenvolvido na Europa, ainda que parcialmente, se comparado ao Estado Providência francês explicitado por Rosanvallon (1997), no início dos anos de 1980 começa a se sistematizar a idéia já difundida na Europa e na América do Norte, de que qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado representava uma afronta à liberdade econômica e política, essa era a idéia principal apresentada pelo neoliberalismo.

Anderson (1995), clarifica isso ao analisar que os neoliberais atribuíam as origens da crise econômica ao poder excessivo dos sindicatos que, com suas reivindicações salariais e sua pressão sobre o Estado, aumentando os gastos sociais,

destruía assim as bases de acumulação capitalista. Segundo eles isso consumia os níveis necessários dos lucros das empresas e desencadeava processos inflacionários que terminaram numa crise generalizada das economias de mercado. O princípio neoliberal seria o de manter um Estado forte, com capacidade suficiente para desestruturar as organizações sindicais, manter o controle financeiro, porém com uma parcela mínima para os gastos sociais.

A meta principal a ser atingida seria a estabilidade monetária, para isso seria necessária uma rigidez do orçamento no sentido de conter os gastos com o bem estar e a criação de uma mão de obra excedente para destruir o poder de ação dos sindicatos.

Tem-se aqui uma das grandes perdas da área social no que se refere à questão do trabalhador. A proposta desse modelo de Estado é de destruir as organizações sindicais para que elas deixem de ser um agente reivindicador de lutas e de direitos e passe a exercer apenas a função de mediação, não representando assim “risco” ao setor econômico.

Laurell (1995, p. 164), vem reforçar isso quando diz que,

No âmago do projeto neoliberal repousa a tentativa de se impor um novo padrão de acumulação, com intuito de desencadear uma nova etapa de expansão capitalista que, dentre outras coisas implicaria um novo ciclo de concentração de capital nas mãos do grande capital internacional. A condição política para o êxito deste projeto é a derrota e, ou, pelo menos o enfraquecimento das classes trabalhadoras e das organizações reivindicatórias e partidárias. Nesse contexto torna-se primordial destruir as instituições de bem estar social por constituírem uma das bases de ação coletiva e solidária que diminuem a força desagregadora da competição entre os indivíduos no mercado de trabalho. A essa necessidade política acrescenta-se o objetivo econômico de destruir as instituições públicas para estender os investimentos privados a todas as atividades econômicas rentáveis.

Estudos realizados por Soares (1999) e Diniz (1999), demonstram que a aplicação das políticas neoliberais em países da América Latina e principalmente no

caso brasileiro, conduziram o país a um estado de empobrecimento de proporções incalculáveis, gerando um grande número de desempregados ou de pessoas com sub-emprego, além de sobrecarregar a maioria da população levando-os muitas das vezes ao caso extremo de pobreza.

No início da década de 1980, a sociedade brasileira demonstrava uma certa inquietude e o forte desejo pelo fim do regime militar que dirigia o país desde abril de 1964 com o golpe militar. Diferentes segmentos se mobilizavam pela campanha das eleições diretas para presidente no “movimento diretas já” por um regime presidencial democrático, que permitisse novamente as organizações sociais, que não tiveram abertura durante o regime militar, pelo contrário foram cerceadas e desmontadas. Havia um grande desequilíbrio mundial, com embates externos e reorganização do sistema internacional, e no Brasil somava-se ao agravamento da dívida externa e interna as altas taxas de juros, índices inflacionários elevados, agravados de uma forma mais incisiva pelos altos índices de recessão e desemprego. Diniz (1999), assinala que o governo que assumisse o Brasil teria dentre tantas outras primazias, estabilizar a moeda, revitalizar o mercado e institucionalizar a democracia. Esses eram grandes anseios da sociedade brasileira. O início do governo democrático se torna conturbado com a morte repentina do então presidente eleito Tancredo Neves. Assume em seu lugar o vice-presidente José Sarney, que encontra a economia brasileira com um processo de endividamento vertiginoso e com altos índices inflacionários⁸ que geraram uma crise financeira do Estado ocasionando a perda do controle da moeda e, conseqüentemente, das finanças do país.

⁸ A inflação chegou aos índices de 223,8% em 1994 e 235,5% em 1995.

Soares (1999), esclarece melhor essa perda do controle da moeda quando ressalta que no intuito de recuperar o controle econômico do país foram implementados planos de estabilização monetária, diversas moedas foram lançadas em curto espaço de tempo, houve congelamento de preços e salários, modificações na regra de câmbio, controle de preços, propostas de renegociação da dívida externa e vários decretos de autoridade fiscal.

No entanto, mesmo com as várias medidas econômicas implementadas, não se conseguiu a estabilização econômica. O modelo de Estado desenvolvimentista, sustentado pela relação “Estado-Capital Estrangeiro Capital Nacional” foi implementado nos anos de 1970, quando se prescrevia que a expansão econômica seria condição básica para expansão da nação, nos anos de 1980, já não se sustentava no Brasil e atribuíam-se tal fracasso à crise financeira do Estado resultante de um processo crescente de endividamento interno e externo.

Há que se considerar, ainda, alguns aspectos intrigantes nessa questão. Nos anos de 1980, a Europa se desenvolveu com o crescimento econômico e o Brasil não. Nos anos de 1990, no entanto, o crescimento econômico volta como base para o emprego e uma sociedade mais justa no Brasil. E por que não se sustentou nos anos de 1980? É possível que se possa localizar nas políticas geo-econômicas dos Estados Unidos alguns indícios para responder a essa questão.

Coincidentemente, nesse período os Estados Unidos atravessavam uma grave crise econômica gerando a implementação pelo governo Reagan da política geo-econômica denominada *Cost Recover*, ou seja, recuperação de custos, num momento em que os países desenvolvidos se preparavam para a implantação do globalismo.

E para que a tese do globalismo se efetivasse era necessário que diversos países trabalhassem para que apenas um deles se tornasse líder, no caso os Estados Unidos. Esse momento foi pensado não para que os países periféricos, dentre eles o Brasil, se desenvolvessem, mas para que os Estados Unidos, como país com maior poder econômico no capitalismo central, se desenvolvesse e se recuperasse, tornando-se assim o país líder do hemisfério sul.

Todo esse processo também contribui para uma maior intervenção dos organismos multilaterais nas políticas econômicas e sociais brasileiras como analisado há pouco. Soares (2003, p.17), afirma que,

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira.

As altas taxas inflacionárias causavam uma deterioração do salário mínimo, um alto nível de desemprego da população economicamente ativa ou ainda com baixos salários, um grande contingente da população excluída dos serviços básicos, o agravamento das desigualdades na distribuição de rendas e a transferência da população do campo para as cidades foram fatores que fizeram aumentar ainda mais o caos social instalado no país.

Esse período corresponde, também, a grandes embates das organizações coletivas através dos sindicatos para garantirem direitos adquiridos anteriormente como a permanência no emprego, a jornada de trabalho de quarenta horas, a reposição das perdas salariais causadas pelo congelamento dos salários, pelos altos índices de inflação e pela desvalorização da moeda.

Diversos setores⁹ tiveram suas atividades paralisadas e dentre eles pode-se citar o setor automobilístico com enfoque para a região do grande ABC paulista, o setor de produção de combustível e na área educacional houve mobilizações e paralisações de instituições nos diferentes níveis de ensino.

Destaque-se, ainda, como um dos fatores que agravaram a crise econômica brasileira, a questão da dívida externa. A dívida externa brasileira contraída junto aos organismos multilaterais como, o BM e FMI, gerou e têm gerado momentos tumultuados para o Brasil de acordo com cada período governamental e principalmente quando o Banco discordava da política econômica implementada. Já no início da década de 1980, quando as relações do Brasil com o FMI se estremeceram com o pedido de prorrogação da moratória e com as inconstâncias do Brasil no aspecto econômico. Soares (2003, p. 33), enfatiza essa idéia quando diz que, nesse período,

O Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com o FMI e se enquadrou nas exigências do Banco Mundial, adotando uma política recessiva voltada para o ajustamento às necessidades de pagamento da dívida externa. Na segunda metade da década, entretanto, foram implementados diversos programas heterodoxos de estabilização, que muitas vezes contrariaram as orientações desses organismos multilaterais. No final da década, inclusive, o governo brasileiro decretou moratória parcial da dívida externa, o que motivou reação imediata do Banco Mundial e do FMI.

A partir do final da década de 1980, quando o Brasil começou a implantação das políticas neoliberais, com o processo de desregulamentação, reduzindo os gastos públicos, iniciando o programa de privatização e renegociando a dívida externa, foi possível então o restabelecimento das negociações com o Banco. A renegociação da

⁹ Em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores entraram em greve no país. Houve 27 paralisações de metalúrgicos que abrangeram 958 mil operários; ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores que reuniram 766mil assalariados. (FAUSTO, 2001, p.500)

dívida, no entanto não trouxe avanços na economia brasileira, haja vista as altas taxas de juros e o exorbitante quadro inflacionário que o país enfrentava.

A descrença e a desilusão política enfrentada pela população, os planos econômicos fracassados, o alto nível de desemprego e de descaso social marcaram o início dos anos de 1990. Para Soares (1999, p. 154),

A expressão máxima do Estado desenvolvimentista deu-se ao final do governo Sarney quando culminou o processo de transição democrática, onde apesar da evidente hegemonia conservadora na sua condução também encontramos movimentos sociais ativos e propostas alternativas de gestão pública em alguns níveis e setores de governo. A erosão da autoridade governamental com a ausência crescente de legitimidade, enfrentando uma sociedade carente de consensos e hegemonias, sem parâmetros de ação coletiva, sofrendo os impactos de uma economia destruída pela hiper inflação, tudo isso levou a insustentabilidade da situação política e econômica e a um sentimento generalizado da necessidade de uma mudança radical de rumo.

O povo brasileiro se encontrava desolado com os altos índices inflacionários e com as medidas econômicas que não se sustentavam e a desesperança pode ser uma das características que melhor traduz esse período enfrentado pela sociedade brasileira.

Diante de tantos anseios ganha forças a proposta do então candidato a presidência da república Fernando Collor de Melo, que apoiado pela maioria dos partidos de direita do país, preconiza uma reformulação profunda da situação caótica em que se encontrava o país.

De acordo com Soares (1999), ao mesmo tempo em que as propostas verbalizadas se voltavam para a luta dos mais carentes, chamados por ele de *descamisados*, e contra a distribuição de rendas exacerbada aos mais ricos, denominados por ele de *marajás*, a proposta de trabalho sistematizada não correspondia à prática e encontrava respaldo no programa neoliberal que prevê combater a inflação

via “plano de estabilização”, mesmo que isso seja através de uma recessão; desregulamentar a economia, de modo que o Estado se afaste das grandes questões e deixa ao mercado a capacidade de geri-las; estabelecer um “Estado mínimo” para atender apenas às funções básicas; privatizar e reduzir o tamanho do Estado transferindo para a iniciativa privada aquilo que era da competência do Estado, diminuindo assim o seu tamanho, condição essencial para se eliminar o déficit público; e a liberalização do comércio exterior.

Shiroma; Moraes; Evangelista (2002, p. 55), apresentam a seguinte síntese:

De fato, com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos de 1980 mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva.

Eleito presidente, um dos seus primeiros atos foi o plano de estabilização denominado “plano Collor” que trouxe o congelamento de preços e o confisco dos depósitos bancários. Confisco esse tão condenado e atribuído por ele na campanha presidencial ao outro candidato de partido de esquerda que disputava as eleições. Esse foi o primeiro de uma série de grandes impactos sofridos pela sociedade brasileira na era Collor.

No que diz respeito à área educacional Arelaro (2000, p.96), faz a seguinte observação,

Do ponto de vista educacional era evidente que o presidente eleito e seu grupo - pouco expressivos nacionalmente - não tinham um projeto consistente de intervenção social. O conceito de educação como expressão de cidadania, muito citado nos discursos, não conseguiu ser prioridade no decorrer do governo, nem mesmo quando da comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação.

Se em meados da década de 1980, quando do início da implantação das políticas neoliberais, o processo de privatização, já havia se iniciado, nos anos de 1990, caminhou em ritmo acelerado.

Sendo assim há nesse período não só uma campanha crescente para se reduzir o déficit público, mas também políticas engendradas pelo BM e o FMI para que os países em desenvolvimento se enquadrassem nas políticas de ajuste estrutural estabelecidas pelos grandes grupos econômicos.

Soares (2003, p. 36), vem demonstrar isso quando coloca que,

Apesar de o país ser considerado rebelde às políticas do Consenso de Washington, a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas.

Buscando atingir estes objetivos, ações foram implementadas para diminuir o aparelho do Estado tais como a privatização das empresas estatais, demissões em massa de funcionários públicos, vendas de bens do patrimônio público dentre outros desmandos do governo que acabaram gerando uma situação insustentável.

Na questão da privatização pode-se encontrar a transferência para o setor privado de bens do patrimônio público ou ainda a transferência para o setor privado do processo de gestão desses serviços.

Esses aspectos são reforçados por Torres (1995, p. 115),

As premissas da reestruturação econômica predominantes no capitalismo avançado ou as premissas do ajuste estrutural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Estas implicam redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar

o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização).

No entanto, nenhuma destas medidas conseguiram alcançar uma redução significativa do índice inflacionário e a volta do crescimento econômico.

Se por um lado, nesse período as licenças e barreiras tarifárias foram suspensas permitindo assim a entrada de capital estrangeiro no país, o que de certa forma motivou as empresas aqui instaladas a serem mais competitivas, por outro a tentativa de protelar o fim da moratória brasileira junto aos bancos estrangeiros, num primeiro momento, gerou desconfianças sobre os investimentos no país.

Collor de Melo se apresentava como a possibilidade de mudar o rumo do Brasil com suas promessas de grande efeito moral, no entanto, com as políticas de desregulamentação implementadas de cima para baixo, a população foi se tornando descrente e a culminância veio quando o presidente foi acusado de participar de uma rede de corrupção. O presidente foi investigado, processado e sofreu o processo de “*impeachment*”.

Assumiu então em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco que desacelerou o processo de privatização implementado pelo seu antecessor, mas que continuou sob a lógica neoliberal através das pressões econômicas exercidas pelo BM e pelo FMI.

No que se refere à área educacional, Arelaro (2000), demonstra que esse período intensificou a discussão a respeito do Plano Nacional de Educação para Todos, envolvendo o MEC e entidades representativas de classe. Também foram significativas nesse período, as ações voltadas para as áreas de educação infantil e alfabetização de jovens e adultos.

No que diz respeito ao setor econômico diante das dificuldades apresentadas e no sentido de conter o quadro inflacionário, instituiu-se uma moeda paralela, a Unidade de Referência Variável – URV que indexou preços e salários.

Com a instituição da URV os ânimos econômicos amainaram e após cinco meses, tendo como Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso - FHC, foi lançado o Plano Real, instituindo a nova moeda brasileira, o “Real”, que conseguiu a “estabilidade” da economia brasileira. Na eleição presidencial do ano seguinte, o então Ministro da Fazenda foi eleito Presidente da República do Brasil.

Sallum Jr. (2003), ressalta que, na verdade o que houve foi um planejamento estratégico, ainda no lançamento do Plano Real visando não só transpor o momento crítico vivido pelo país, mas muito mais que isso, visando a uma junção das lideranças de centro e de direita do país com o objetivo de se fortalecerem e viabilizarem um novo projeto estrutural para o Estado nos moldes do ideário neoliberal. Neves (2000, p. 41), vem comprovar isso quando diz que,

No limite da correlação das forças sociais, favoráveis, em grande parte, ao bloco no poder, o governo Itamar, por meio da implementação dessas medidas de estabilização econômica, foi criando a legitimidade política necessária para a aplicação de sua cartada decisiva – o anúncio e a implementação de um plano econômico que, ao mesmo tempo que lhe garantisse o combate decisivo à inflação, lhe garantisse a sucessão presidencial.

Enquanto determinados segmentos sociais ainda acreditavam que um sociólogo de formação à frente do governo estaria preocupado com as questões sociais emergentes do país, outros, por sua vez, avaliavam que as ações e características centrais de seu governo estavam pautadas na implementação da reforma do Estado brasileiro, para que o mesmo se adequasse às novas exigências do capitalismo e da nova ordem mundial.

Assim, dentro dessa perspectiva, iniciou-se a redução do aparelho do Estado com a privatização das empresas estatais, redução dos investimentos nas áreas sociais abrangentes colocando no lugar as políticas de focalização, redução dos direitos sociais dos trabalhadores, transferência a empresas privadas e organizações não-governamentais de responsabilidades até então de competência do Estado, ressignificação do público e privado transformando instituições públicas estatais em organizações sociais.

De acordo com Frigotto (2001, p. 61),

O bloco de poder que sustenta o governo Fernando Henrique Cardoso, ao contrário, se estrutura dentro de um projeto de longo prazo centrado no plano de estabilização da moeda e um ajuste estrutural à economia internacional que impõe reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro. A reforma educacional no seu conjunto está visceralmente imbricada nesse projeto de ajuste e reforma estrutural.

Era imperioso, pois, que o Estado e toda a administração pública subsidiada pela administração pública gerencial e pelas políticas dos organismos multilaterais como o FMI e o BM, incorporassem a retórica da eficiência, da produtividade, do rendimento e da competência, implementando um novo rumo à sociedade brasileira.

De acordo com Soares (2003, p.37),

O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário. A revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras.

O posicionamento apresentado por esse governo evidenciava segundo Sallum Jr. (2003), que essas reformas traziam em seu interior o objetivo de romper em definitivo

com qualquer resquício do modelo de Estado de Bem Estar Social e de reduzir conquistas sociais garantidas na legislação brasileira.

Para atingir tal intento era necessário, também, se adequar aos processos de ajuste estrutural e fiscal propostos pelos organismos multilaterais no fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 e que estão pautados nos termos do Consenso de Washington.

De acordo com Haddad (2003, p.72),

O consenso de Washington tem características claras que se revelam em orientações como disciplina orçamentária, privatização, mudança de prioridades na gestão de políticas públicas, de maneira a privilegiar o econômico, sobretudo o pagamento da dívida externa, reforma fiscal, liberalização financeira com elevadas taxas de juros etc. Todas essas características podem ser observadas nas reformas econômicas e administrativas promovidas nos últimos oito anos (1994-2002), destinadas a organizar a economia para atender ao modelo de globalização financeira que, no limite, faz com que todo esforço de acumulação, todo excedente produzido pela economia nacional seja remetido aos grandes mercados internacionais, atendendo aos interesses do capitalismo financeiro e deixando o país fragilizado frente a esses mesmos mercados. Isso significa que o pouco que se produz está condicionado à lógica econômica internacional.

Aqui pode se localizar não apenas a liberalização econômica, mas também o processo de transnacionalização da economia em que o Estado Nacional começa a perder sua liderança para os grandes grupos econômicos subsidiados pelos países desenvolvidos. A economia continua sendo regida pelas leis da oferta e da procura, não mais sob o controle do Estado Nacional, mas sob o controle do capital transnacionalizado que ultrapassa as barreiras geográficas.

Na área da educação, segundo Frigotto (2001, p. 64),

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de

competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade.

Esse processo que se iniciou no governo Collor, teve sua ênfase no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC no início de 1995. Assim, em meados da década de 1990, tendo a frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE o ministro Bresser Pereira, foi apresentada uma proposta de um modelo gerencialista que norteava o Plano Diretor da Reforma do Estado (1996), em que educação, saúde, ciência e tecnologia eram considerados serviços não exclusivos do Estado, estando assim abertos à iniciativa privada, e conseqüentemente, às leis da competitividade.

De acordo com Bresser Pereira (1997), o ajuste estrutural era considerado uma das prioridades do governo, mas foi dado um destaque especial para a reforma do Estado.

Prevê-se uma reformulação no aparelho do Estado procurando fortalecer a “administração pública direta” e a “descentralização da administração pública” implementando as “agências executivas” e de “organizações sociais” controladas por contrato de gestão.

Segundo Bresser Pereira (1995), a reforma estatal subentendia uma revisão estrutural do aparelho do Estado e dos seus componentes a partir de análises dos modelos das “velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas” visando tornar os serviços mais acessíveis e de “melhor qualidade”.

As declarações apresentadas por Bresser Pereira (1995), traduziam uma severa crítica aos direitos garantidos na Constituição de 1988, considerados como um entrave às mudanças para o Estado “moderno social democrata”. Sugeriu, então, uma reforma constitucional para que se pudesse exercitar uma eficaz flexibilização no setor

administrativo e uma mudança substancial do sistema de “previdência do funcionalismo”.

Nesse modelo de “Estado moderno social democrata” Bresser Pereira (1995, p.7) referenda que o Estado é dividido em:

um núcleo burocrático, voltado para as funções de governo que nele se exercem de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado e um setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura, esse setor de serviços faria parte do Estado mas não seria governo. Suas funções: as de cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura e da seguridade social.

A proposta sinalizada é transformar essas instituições em um tipo de entidade não estatal, denominada de organizações sociais, que seriam entidades que tem um contrato de gestão com o poder executivo e são amparadas com o orçamento público.

As análises realizadas por Bresser Pereira (1995), pretendiam evidenciar que a transformação desses serviços viabilizaria uma redução no custo desses serviços assim como tornaria a administração pública eficiente e flexível, atingindo um alto patamar de flexibilização na estrutura estatal bem como uma incisiva descentralização.

Há nesse período uma ênfase no serviço privado considerando-o como um prestador de serviço de alta eficiência e qualidade, modelo no qual o Estado deveria se espelhar para organizar os serviços sob sua responsabilidade.

A grande responsável pelo ônus exacerbado na questão estatal acaba por ser a área social, em que direitos assegurados pela Constituição precisavam ser alterados assim como a situação do funcionalismo público, considerado o grande “vilão da história” pelo alto custo que representa e pela pseudo ineficiência e baixa qualidade do trabalho que realiza.

Nessa proposta de transformação das entidades de serviços do Estado em organizações sociais vai se configurar um terceiro elemento conceitual das esferas pública e privada. As organizações sociais seriam consideradas entidades públicas não-estatais. A essas entidades seriam entregues os serviços não exclusivos do Estado, incluindo-se a educação.

Para que tal ação se efetivasse seriam colocadas em prática as mudanças já previstas anteriormente no regime de trabalho dos servidores públicos. Assim, deixaria de se ter servidores contratados pelo Regime Jurídico Único -RJU e passaria a ter contratos de servidores pela CLT, a estabilidade dos servidores seria flexibilizada de forma a possibilitar demissões por faltas graves, por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros, limite do valor de aposentadoria e pensões equiparado aos valores da ativa e eliminação da isonomia como direito subjetivo.

Del Pino (2001, p. 43), se manifesta no sentido de que,

os estados neoliberais dos países latino-americanos constituem-se em verdadeiras ditaduras das classes dominantes sobre o conjunto dos trabalhadores. Direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em desejáveis mercadorias. A educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro.

A partir do posicionamento apresentado por Bresser Pereira (1995) o que se prevê é o desmonte das instituições estatais e sua transformação em fundações de direito privado, passando então a ser geridas como empresas e não mais como um patrimônio público que visa ao benefício social.

No entanto, no aspecto referente à educação pública superior ministrada pelas instituições federais de ensino superior – IFES, houve uma forte reação dos docentes, discentes, técnico-administrativos e entidades sindicais que conduziram o ministro

Bresser Pereira a rever a sua proposta no sentido de conceder o caráter voluntário da conversão das universidades autárquicas ou fundacionais em organizações sociais.

Dessa forma, se a transformação das IFES em organizações sociais não obteve êxito, em outras áreas as políticas de desregulamentação do Estado previstas no Projeto do MARE e implementadas nas políticas públicas, intrinsecamente relacionadas com a forte influência exercida pelos organismos multilaterais, atingiram seu objetivo. Na verdade, as concessões e os empréstimos financeiros foram concedidos por esses organismos de forma que os países em desenvolvimento se enquadrassem no ajuste estrutural determinado por eles. Soares (2003, p. 15) esclarece que,

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

O processo de ajuste estrutural é condição dos organismos multilaterais para que os países em desenvolvimento renegociem suas dívidas, assim como para que possam pleitear novos empréstimos.

O governo FHC é considerado, segundo Silva Jr. (2003), como um governo regido sob forte influência das políticas internacionais. Sendo assim, seguindo as prescrições dos organismos multilaterais o governo FHC implementa uma acirrada reforma no setor público privilegiando três estratégias consideradas básicas para a redução do aparelho do Estado: a privatização de empresas e de serviços públicos, a descentralização de serviços e responsabilidades e as políticas de focalização.

Haddad (1998, p.48) traz sua contribuição no que se refere à questão da privatização esclarecendo que,

Privatização que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorre pela omissão ou saída do Estado em diversos âmbitos educativos e pela deterioração dos serviços públicos, combinadas às exigências crescentes de formação do mercado de trabalho.

Retomando Bourdieu (1998), há todo um processo de “doutrinação simbólica” efetivado por vários segmentos da sociedade, em que, num primeiro momento, se desvaloriza o público com o objetivo de mostrar numa análise parcial e fragmentada a sua não eficiência, e, num outro momento, apresenta o setor privado como um setor forte e eficiente e com capacidade para prestar de uma forma mais qualificada os serviços até então prestados pelo setor público.

Na questão da descentralização na área educacional Haddad (1998, p.48) vem corroborar demonstrando que,

Descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. Em um contexto de restrição de gastos sociais, este movimento de municipalização vem se dando muito mais como um jogo de empurra do que propriamente através de uma política articulada de colaboração entre as diversas instâncias de Governo.

Percebe-se também que não é só a descentralização de poderes entre as instâncias da União, dos estados e dos municípios que o Estado vem operando, mas também a descentralização das responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Se num primeiro momento isso “sinaliza” como um benefício, em que a comunidade pensa ter o poder de decisão, de outra parte esse processo tem significado, também, a saída do Estado das questões que até então estavam sob sua responsabilidade.

Quanto às políticas de focalização referentes à área educacional implementadas por FHC, elas significam de acordo com Haddad (1998, p.48),

Focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (em detrimento da educação pré-escolar, ensino médio e fundamental de adultos e ensino superior). Isto se traduz em optar por um setor da sociedade para receber atenção dos recursos e serviços educacionais. Significa, neste caso, que a oferta pública opta por atender as novas gerações que hoje estão entrando na escola em detrimento de outros que seriam atendidos pelos setores privados ou beneficentes.

As políticas de focalização na área social nesse período, subsidiada pelas diretrizes dos organismos multilaterais, prevêm o atendimento através de programas específicos de cunho assistencialista, voltados para as comunidades que se encontram em situação de extrema pobreza.

Soares (2002), vem no entanto ressaltar que nos países da América Latina e no caso o Brasil, com um número expressivo da população em estado extremo de pobreza fica difícil dimensionar quais os sujeitos que deverão ser beneficiados com esse modelo assistencial.

As contribuições, apresentadas por Moraes (2000, p. 38), sobre as políticas de focalização, vem esclarecer e reforçar que,

Focalizar: substituindo acesso universal (direitos sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo (que permita discriminar o receptor e o provedor dos benefícios). Redução das políticas sociais a programas de socorro à pobreza absoluta. Ao longo do tempo, o Estado-de-bem-estar social aproximara-se cada vez mais de um projeto definido de sociedade (mesmo no modelo inglês, com Beveridge, no pós-guerra). As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e “dado”, um projeto de sociedade definido em outra seara que não o da deliberação planificadora: definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado.

Assistiu-se, portanto, na gestão FHC o desmonte de instituições e empresas estatais e a super valorização do setor privado, o que só veio a fortalecer esse setor e aprofundar ainda mais os problemas sociais.

No que se refere à alteração ou desconsideração dos direitos constitucionais garantidos ao trabalhador, também se obteve êxito, pois para efetivar algumas reformas era necessário alterar artigos da Constituição Federal. Dificuldades à parte, conforme demonstra Sallum Jr. (2003), como o planejamento estratégico havia sido realizado de forma articulada, o governo federal não encontrou grandes resistências no poder legislativo para a aprovação das reformas, tendo em vista a aliança entre os partidos de centro e de direita.

Há que se assinalar, ainda, que muitas das decisões foram tomadas pelo poder executivo sem consultar o poder legislativo, por via do instrumento legal que, apesar de caráter temporário, acabou se tornando recorrente no Estado brasileiro que é a Medida Provisória.

As políticas de flexibilização nos processos produtivos, possibilitadas de forma mais efetiva pelas reformas das leis trabalhistas incidem vertiginosamente na vida do trabalhador afetando a estabilidade no emprego, as condições de trabalho, o período de férias assim como os salários. Assiste-se, assim, ao esfacelamento das conquistas sociais realizadas em tempos de sindicalismos áduos, de mobilizações coletivas e de grandes enfrentamentos pela dignidade dos trabalhadores.

Pode-se compreender, a partir dos aspectos relacionados neste capítulo, que no final do século XX e início desse século XXI as transformações sócio-econômicas ocorridas sob a égide do modelo capitalista está a exigir indivíduos com processo de formação sustentado na construção do conhecimento e não apenas na decodificação de informações e com uma capacidade de se adequar a nova lógica organizacional do mundo da tecnologia e da informação do mundo do trabalho.

Por sua vez, as políticas de flexibilização, descentralização, focalização e privatização são adjetivos próprios das políticas neoliberais que vão refletir de forma significativa na organização e expansão das IES, assim como no sistema de formação de professores, e na universidade brasileira.

Desta forma aponta-se para a necessidade de se ter professores com uma formação diferenciada, o que implicaria a existência de políticas de formação de professores efetivas comprometidas não apenas com a lógica economicista do mercado mas sim no sentido de proporcionar um conhecimento verticalizado, contemplando não apenas as áreas do saber mas compreendendo também as co-relações desses com o contexto sócio-histórico em que eles estão inseridos.

Além disso, também a educação tem seu lugar e seu papel redefinidos frente o avançar da reforma do Estado sob a égide do neoliberalismo. Mas sobre isso trataremos mais demoradamente no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA NOVA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Esse capítulo se propõe a discutir as implicações das transformações sócio-políticas e econômicas no final do século XX na educação brasileira, em especial na educação superior e suas implicações na formação de professores.

A crise econômica enfrentada pelo Brasil nas duas últimas décadas do século XX, as políticas neoliberais implementadas na tentativa de conter o processo inflacionário e recuperar o crescimento econômico, assim como a nova configuração do Estado tiveram seus desdobramentos também na atuação do papel do Estado nas políticas públicas educacionais.

Esse período é considerado também o momento em que emergem os novos paradigmas industrial e tecnológico que vão permear todo o processo de mudança e que se sustentam numa melhor qualificação dos recursos humanos envolvidos no processo produtivo.

Dentro dessa lógica do processo produtivo o que os donos do capital almejam é transformar também a educação, em especial a universidade, em núcleos de formação profissional para os diversos setores do mercado para produzirem “mercadorias” para a lógica capitalista sem considerar o verdadeiro papel da universidade.

É importante atentar conforme Coêlho (1996, p. 35) para o verdadeiro papel da universidade,

Mais do que profissionalizar, formar na Universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, na sociedade, no mundo do trabalho e em qualquer outra situação em que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro do belo e do justo. Envolve, por conseguinte, a afirmação do espírito em sua realização máxima e supõe, necessariamente, que a instituição e a formação que proporciona sejam perpassadas pela filosofia, pela poesia, pela literatura, pelas artes, não como áreas e disciplinas isoladas, mas com uma preocupação fundamental de todos os professores e estudantes, como uma dimensão da própria universidade, da formação e da existência humanas. Ao formar o cientista, o técnico, o profissional, a Universidade deve desenvolver nos estudantes o prazer da leitura, o gosto da investigação o rigor do pensamento e do discurso, o cultivo da beleza da forma e do raciocínio elegante. Caso contrário, certamente cairemos no populismo e na demagogia, no discurso fácil, na defesa intransigente e exclusiva da utilidade e aplicabilidade dos conteúdos e disciplinas, na redução do empírico ao concreto, na manipulação sob a aparência de “serviço à comunidade”. E então, em vez de construirmos a democracia, estaremos cultivando o autoritarismo.

E é esse compromisso tão essencial que se faz necessário para a educação em geral e para a formação do professor em específico. Esse compromisso começou a ser renovado de forma significativa ainda na segunda metade da década de 1970, quando foram criadas importantes associações, como a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), junto com outros movimentos organizados pela sociedade civil, pelas entidades representativas de classe e por outros movimentos sociais, como o movimento estudantil e o movimento sindical, que lutavam para se reorganizarem após o período de desmonte imposto pelos governos dos militares pós 1964.

A proposta da ANPED, da ANDE e do Cedes era que fossem retomadas uma nova fase das Conferências Nacionais de Educação.

Assim, essas entidades se organizaram, em conjunto com o Cedec (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea), para promoverem as Conferências Brasileiras de Educação – CBEs, que foram eventos de grande abrangência e que buscavam a organização da área educacional visando à construção de uma escola pública de qualidade, como condições de acesso e permanência na escola e também a construção de uma educação democrática .

As CBEs foram marcadas por seis grandes Conferências realizadas nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. As CBEs eram norteadas cada uma delas por um tema específico. A I CBE foi sobre “A política Educacional”; a II CBE tratava da “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; a III CBE dizia respeito “Da crítica às Propostas de Ação”; a IV CBE sobre “ A Educação e a Constituinte”; a V CBE sobre “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e a VI CBE sobre “Política Nacional de Educação”.

As Conferências foram muito significativas para a definição do caráter público atribuído à educação brasileira e algumas delas aconteceram em momentos decisivos para a nação. Dentre elas assinala-se a I CBE que marca o início dessa nova caminhada, da abertura para se discutir questões essenciais para a melhoria da educação brasileira.

Garcia (1996, p.128) vem reforçar essa idéia quando diz que

A primeira CBE foi um marco na história da educação brasileira, reunindo pela primeira vez milhares de educadores que atuavam em todos os níveis da escolaridade e que vinham de todos os lugares do Brasil. Instituiu-se entre os educadores e educadoras brasileiros uma efervescente curiosidade por ler, discutir, estudar, aperfeiçoar-se, conquistar o que passou a ser mote – a competência técnica – sem o que, na concepção hegemônica não haveria possibilidade de se atingir uma prática pedagógica competente. A competência técnica seria um dos

caminhos da vontade política dos professores, competência entendida como capacidade de fazer bem aquilo que lhes caberia fazer – transmitir conhecimentos úteis a todos, inclusive aos dominados, para que pudessem ter oportunidades de melhoria de vida.

A III CBE presenciou o período da transição democrática quando o ainda então candidato à presidência da república Tancredo Neves assumiu numa carta enviada à Conferência o papel da escola como aglutinadora dos valores nacionais, reafirmou a gratuidade do ensino público assim como percebeu a necessidade da universalização do ensino. Ao final da Conferência os educadores elaboraram uma carta a Tancredo Neves acompanhada de um “Manifesto à Nação”.

A IV CBE que antecedeu a elaboração da Nova Carta Magna do país sistematizou através da “Carta de Goiânia” elaborada pelos educadores as necessidades prementes da área educacional assim bem como o posicionamento dos participantes a favor da universalização e da gratuidade no ensino público o que resultou nas emendas populares que foram apresentadas na Assembléia Constituinte¹⁰.

A V CBE teve como um de seus objetivos centrais subsidiar através dos seus debates e moções o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado pelo deputado Octávio Elísio.

No que se refere à questão do ensino superior nas CBEs, Pino (1995, p.23-24) vem esclarecer que,

Em relação à política educacional para o ensino superior, foram analisados os projetos do MEC para as universidades federais e a utilização de verbas públicas para subsidiar o ensino superior privado. Evidenciou-se a importância dos programas de pós-graduação e a produção do conhecimento e de tecnologias nacionais para o País, bem

¹⁰ A Assembléia Nacional Constituinte começou a se reunir a 1º de fevereiro de 1987. As atenções e as esperanças do país voltaram-se para a elaboração da nova Constituição. Havia um anseio de que ela não só fixasse os direitos dos cidadãos e as instituições básicas do país como resolvesse muitos problemas fora do seu alcance. Os trabalhos da Constituinte foram longos, tendo-se encerrado formalmente a 5 de outubro de 1988 quando foi promulgada a nova Constituição. (FAUSTO, 2001, p.524)

como sua necessária articulação com a graduação e com o ensino de 1º e 2º graus.

Esse ambiente “cultural” promovido nesse período e essa organização dos movimentos sociais em prol de uma nova reestruturação da educação pública, de uma educação comprometida com a inserção das classes populares, vai incidir positivamente também no processo de formação dos professores das séries iniciais e da educação infantil principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1980, quando as universidades públicas, acompanhadas logo depois pela iniciativa privada, através das faculdades de educação passam a receber esses professores para a formação em nível superior, o que até então só ocorria em nível de 2º grau, com o curso normal ou magistério.

Sendo assim, esse processo de formação vem atender a uma das reivindicações da área dos cursos de pedagogia para formar primeiro o professor na formação do pedagogo.

Nos anos de 1970 houve significativos investimentos nas IFES, menos no sentido da expansão do número de instituições, e mais na construção de infra estruturas das IFES já existentes, também houve grandes investimentos na criação de instituições privadas de ensino superior – IES. Por sua vez, nos anos de 1980 o primeiro tipo de investimento praticamente desapareceu nas IFES, facilitando, assim, a expansão e a criação de faculdades isoladas pelo setor privado, pelo poder público estadual e a implantação de fundações municipais de ensino superior.

Cunha (1997, p.126), avalia que esse segundo período compreende, também, algumas tentativas de reestruturação das instituições de ensino superior - IES. Através do Programa de Reforma Universitária - PARU em 1983 e se trataria de dois grandes temas,

A gestão das IES (poder e tomada de decisões; administração acadêmica; administração financeira; financiamento e política de pessoal) e a produção e a disseminação do conhecimento (ensino e pesquisa; e interação com a comunidade). Para dar conta de temática tão ambiciosa, o projeto se desenvolveria em três etapas: (i) realização de um “estudo-base” consistindo em pesquisa do tipo “survey” e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações. (ii) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE que então se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojetos de decretos e de leis.

No entanto, o PARU foi interrompido em 1984, devido a problemas de ordem interna no próprio Ministério da Educação, de modo que, como esclarece Cunha (1997, p. 127) *problemas de ordem política no âmbito do MEC impediram que se desenvolvesse a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras.*

Também se tentou encaminhar essa reestruturação por meio da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior em 1985, que por divergências entre os seus componentes não pôde ser implementado. Mas o relatório elaborado por esse grupo subsidiou o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES em 1986. A partir do relatório e da participação de algumas associações o GERES redigiu um anteprojeto prevendo reformulações apenas para as IES federais.

Conforme Silva Jr. e Sguissardi (2001), a proposta desse grupo seria de distinguir universidade de pesquisa e universidades de ensino e que foi veementemente rejeitada pelos movimentos organizados, pela comunidade científica e pelos dirigentes de universidades públicas federais e estaduais de São Paulo.

A Constituição brasileira de 1988, influenciada pelos movimentos sociais realizados nessa década, assegurou algumas conquistas relevantes na área educacional, dentre as quais pode-se citar a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a

indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão na educação superior, a gestão democrática da escola pública e a autonomia das universidades.

Muitas dessas conquistas foram retomadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no início da década de 1990, em Jomtien na Tailândia e que foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

Participaram dessa Conferência governos de 155 países, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e pessoas de todo o mundo comprometidas com as questões educacionais.

A partir dessa Conferência o Brasil passou a integrar o grupo de países em desenvolvimento, EFA-9 (*Education for All*), junto com Bangladesh, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão que, são os países com maior taxa de analfabetismo do mundo.

Por meio da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, organizada a partir da Conferência, os governos desses países assumiram o compromisso de implementar políticas educacionais articuladas com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de todas as crianças, jovens e adultos.

São conquistas sociais muito importantes e que no início dos anos de 1990 vão se defrontar de forma mais incisiva com o processo de reestruturação do Estado, pautado num crescente processo de desregulamentação e com severas críticas ao modelo de Estado intervencionista e a defesa do modelo neoliberal como a única possibilidade para a solução do impasse econômico brasileiro.

Esse processo vai tomar dimensões mais amplas com a eleição do Presidente Collor de Melo e suas políticas de contenção dos gastos sociais e a privatização do setor público.

A redução do aparelho do Estado na era Collor, conduziu a extinção de várias empresas públicas e momentos profícuos para a transferência de bens e serviços para a iniciativa privada.

Na área educacional, especificamente no ensino superior, foram extintos dois órgãos governamentais, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. No entanto, devido a uma efetiva mobilização da área acadêmica, o governo Collor se viu com o compromisso de recriar esses órgãos.

Essa reconfiguração que começou a se desvelar na era Collor, teve como “pano de fundo” as políticas educacionais propostas pelos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM.

Corroborar essa idéia Leher (2003, p.85) quando assinala que,

O governo Collor tentou implementar a política do Banco Mundial para a universidade chamando para o seu governo membros de um “centro de influência” gestado dentro da Universidade de São Paulo, o Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (Nupes/USP), que prontamente, elaborou as linhas mestras do projeto de universidade daquele governo, em consonância com as orientações do Banco Mundial. Em poucas palavras, o projeto objetivava diferenciar as instituições de ensino superior e diversificar as suas fontes de financiamento, uma iniciativa que fora ensaiada na Nova República, através do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), no qual atuaram membros do Nupes. A combinação dessas duas orientações bloquearia, de fato, a construção de uma política unitária de educação que possibilitasse a generalização da universidade pública e gratuita assentada no princípio da indissociabilidade de ensino pesquisa e extensão.

No documento sobre o ensino superior elaborado pelo BM (1994), afirma-se que esse nível de ensino subsidiado pelo financiamento público apresenta-se em crise não apenas no Brasil, mas em nível mundial e algumas questões têm gerado essa crise.

Dentre essas questões o BM cita: os recursos públicos são insuficientes para a melhoria e expansão do ensino; há uma discrepância no número de matrículas entre homens e mulheres nos países em desenvolvimento; tem-se um alto custo por estudante; há uma baixa relação entre discentes e docentes; os serviços acadêmicos são subutilizados; altas taxas de evasão e repetência elevando o custo por estudante; gastos elevados com a subvenção de serviços para os estudantes; maior número de recursos utilizados pelo ensino superior em detrimento dos níveis primários e secundários.

Ainda segundo o BM (1994) é necessário um processo de descentralização desse nível de ensino com outras fontes de financiamento, haja vista que o poder estatal não consegue subsidiá-lo sozinho.

Leher (2003, p. 86) vem esclarecer de que forma tem sido realizado esse processo de descentralização,

Para favorecer o crescimento do setor empresarial, além da diversificação já apontada, foram tomadas iniciativas para promover uma radical desregulamentação, capaz de remover o controle público das instituições privadas que, deste modo passaram a ser reguladas pelo mercado. O resultado dessa política foi (e continua sendo) a explosão de instituições privadas. As públicas por sua vez, deveriam ser redefinidas, conforme as suas “vocações”, como unidades de ensino ou como unidades de serviço educacionais e de adequação tecnológica, chamadas inadequadamente de “centros de excelência”. Ademais, o orçamento das universidades, conforme o novo cânone, deveria ser fortemente reduzido. Para implementar essas medidas seu governo propôs a Proposta de Emenda Constitucional nº 56-b, com o propósito de remover pontos centrais na Constituição de 1988 (considerados, em seu conjunto, um acidente histórico anacrônico) como: gratuidade, autonomia constitucional, indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, regime jurídico único, aspectos que, em seu conjunto, configuram o que o Banco Mundial denomina pejorativamente de modelo europeu.

O BM e o FMI também afirmam que as necessidades brasileiras não estão no ensino superior e sim no ensino primário e secundário. Prevêem assim uma alocação de recursos do ensino superior para esses níveis básicos, assim como vão traçar para os países em desenvolvimento e não apenas para o Brasil o modelo de ensino superior que deverá ser implementado.

Nessa reestruturação pode-se encontrar políticas de descentralização, de flexibilização, com indicação para a diversificação e diferenciação institucional e privatização das instituições públicas de ensino superior numa ressignificação do público.

Dias Sobrinho (2003, p.106), explicita melhor a questão da privatização na educação ao elucidar que,

A privatização apresenta dois núcleos de sentidos referidos à desestatização. Um deles é a privatização propriamente dita. Casos mais evidentes são aqueles em que o Estado vende um bem público à iniciativa privada, ou transfere benefícios, mediante um determinado contrato. Os exemplos mais comuns são os bancos, estradas e telefonia. A privatização em educação adquire contornos diferentes e menos visíveis. O Estado não vende uma universidade pública. No âmbito educacional, ocorre outro tipo a que se pode chamar de privatização branda, branca, por dentro, pseudoprivatização e outras expressões que constituem o “quase-mercado”. De um modo, esta expressão refere-se à perda do sentido social e público que em distintos graus muitas instituições universitárias mantidas pelos erários vem experimentando.

Como já destacamos no capítulo anterior, o processo de desregulamentação iniciado na era Collor vai ser um pouco desacelerado, quando o presidente sofre o processo de “impeachment” e ocupa o seu lugar o vice Itamar Franco, que terá como ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso, eleito Presidente da República nas eleições de 1994. Em seu governo o processo de desregulamentação vai se corporificar e atingir patamares ainda mais elevados.

Isso pode ser corroborado por Dourado; Catani; Oliveira (2003, p. 20) quando demonstram que,

A reestruturação da educação superior na “era” Fernando Henrique Cardoso (FHC) pautou-se, de um modo geral pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes estandardizados que ampliaram a competição no sistema.

FHC, ao assumir a presidência, traz o discurso de que só uma profunda reforma do Estado poderia colocar o Brasil novamente com poder de competitividade, e com capacidade para se inserir no franco processo da globalização.

Assim tendo a frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE o ministro Bresser Pereira (1995), prescreve-se um processo de “modernização” da administração pública, visando a um atendimento de “melhor qualidade” a ser executado pelo setor público e novas formas de intervenção do Estado nas áreas econômica e social conforme já explicitado no capítulo anterior.

Um dos entraves apontado pelo Governo no processo de modernização do Estado se situa na Constituição Brasileira, que de acordo com ele, concedeu garantias e direitos sociais muito abrangentes e que para se conseguir o novo modelo de Estado Gestor se fazia necessário transpor esses direitos, o que significava revogá-los através de medidas provisórias, alterações constitucionais e da legislação infra-constitucional

Silva Jr. (2003, p. 72) reforça isso quando diz que,

O grande obstáculo para os projetos de reforma propostos seria a rigidez burocrática imposta pela Constituição de 1988, daí a necessidade de sua urgente reforma para maior flexibilização da administração (maior eficiência e qualidade) e mudança no sistema de previdência do funcionalismo (menor custo e maior isonomia com o setor privado).

No que se refere ao ensino superior público, uma das propostas seria a transformação das universidades em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado, submetendo assim esse nível de ensino as regras do setor privado ou segundo Bresser Pereira no documento do MARE (1996, p.286) *entidades que celebrem um contrato de gestão com o poder executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público.*

Essa transformação evidencia sinais de privatização do ensino público através do processo de descentralização das obrigações do Estado e sua transferência para o setor público não estatal.

Essa é uma das propostas do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, e articulado a ela se encontra o Ministério da Educação – MEC, que através de medidas provisórias, decretos e portarias gerou uma série de transtornos ao sistema de educação superior público vigente.

A aprovação do Projeto de Lei que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode sinalizar senão o início, sem dúvida um marco referencial na definição dos novos rumos das políticas para o ensino superior.

No início de 1995, conseguiu-se aprovar na Câmara o projeto Cid Saboya¹¹, construído a partir das decisões coletivas realizadas nas CBEs, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e uma ampla negociação na Câmara dos Deputados. Nesse projeto, avaliava-se, que se teria alcançado significativo êxito na direção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, comprometida com os interesses

¹¹ A tramitação da LDB teve início em 1988 com o projeto de lei apresentado por Octávio Elísio. Nessa tramitação foram propostos três substitutivos pelos deputados Jorge Archer, Ângela Amin e Cid Saboya respectivamente.

da maioria da população. Frigotto (2001, p.66), vem confirma essa idéia quando analisa que,

O eixo norteador da concepção da educação defendido nos debates constituintes e na formulação da LDB girava em torno da defesa da escola pública com gestão democrática, garantindo-se seu caráter gratuito, laico universal e unitário. Uma concepção de formação humana politécnica ou tecnológica que desenvolva as múltiplas dimensões do homem enquanto um ser de necessidades materiais, culturais, estéticas, psicossociais, afetivas, lúdicas etc.

No entanto, enquanto se aguardava a tramitação desse projeto na Câmara, o Senador Darcy Ribeiro, apoiado pelo executivo, tendo à frente do Ministério da Educação José Goldemberg, apresentou um projeto no Senado, sem nenhuma discussão com os setores educacionais ou sindicais substituindo o projeto que tramitava na Câmara. No final de 1996 foi aprovada, então, a Lei N.9.394/96 em que predominavam as diretrizes previstas no projeto apresentado no Senado, apesar de toda mobilização de diferentes setores educacionais em favor do projeto aprovado na Câmara.

Se a aprovação da Lei da forma como foi realizada representou uma vitória do governo, vislumbrando a possibilidade de alterações no projeto original para adequá-la as políticas sociais vigentes, para os demais envolvidos, significou mais uma manobra governista para desmobilizar o trabalho construído coletivamente e implantar as políticas previstas pelos organismos multilaterais.

Frigotto (2001, p. 64) evidencia isso quando diz que,

A demora do governo – quase dez anos – para aprovar até mesmo o projeto minimalista da LDB, projeto substitutivo do Senado, hoje Lei nº 9.394/96, nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia e, ao mesmo tempo, de não aprovar uma legislação que impusesse restrições ao projeto de reforma estrutural já posto como algo a ser efetivado e, neste vácuo, por intermédio de medidas provisórias, projetos de lei, ir fazendo a sua política de ajuste pontual e tópico, no campo educacional.

No texto da Lei, acrescida de outros atos e dispositivos legais¹³, mais especificamente no Capítulo IV referente à educação superior, pode-se situar algumas similitudes com as diretrizes do BM no que diz respeito ao crescente processo de descentralização e flexibilização do ensino superior. A LDB prescreve que o ensino superior será ministrado em instituições de ensino superior públicas ou privadas *com variados graus de abrangência ou especialização*.

Isso será melhor clarificado através do Decreto N.2.306/97, o qual esclarece os graus de abrangência em que são estabelecidas distinções para as instituições de ensino superior no país. O ensino superior poderá ser ministrado por IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos, podendo ser organizadas em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Dourado (2002), vem evidenciar que essa flexibilização estrutural vai corroborar para o rompimento do princípio da garantia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, assim como os seus desdobramentos vão incidir numa diversificação institucional, reduzindo a educação superior muitas das vezes ao caráter de ensino e descaracterizando a “função social da universidade”.

¹³ Chamamos a atenção em especial, para: a) Lei nº 9.131, de 24/11/95 que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE); b) Lei nº 9.192, de 21/12/95, que regulamenta o processo de escolha de dirigentes; c) Decreto nº 2.026, de 21/10/96, que trata especificamente da avaliação de cursos; d) Decreto nº 2.207, de 15/04/97, que regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45 e § único 54 e 88 da Lei nº 9.394/96 e dá outras providências; e) Portaria Ministerial nº 637, de 13/05/97, que dispõe sobre o credenciamento de cursos universitários, para o Sistema Federal de Ensino Superior; h) Portaria nº 640, de 14/05/97, que regulamenta a implantação do disposto nos arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências; i) Portaria nº 641, de 13/05/97, que dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento; j) Portaria nº 604, de 13/05/97, que dispõe sobre o Credenciamento de Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores; k) Decreto nº 2.306, de 19/08/97 que regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 08/08/97, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52 parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394/96 e dá outras providências. Este decreto, através do art. 22, revoga o Decreto nº 2.207/97. (FÁVERO, 1998, p.60)

No caso da formação de professores, essa “descaracterização” ficou evidente com a edição do Decreto N.3.276/99, que estabelecia que a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental deveria ser efetivada “exclusivamente” em cursos normais superiores. No entanto, sob forte manifestação das associações e dos envolvidos na área educacional novo Decreto de N.3.554, de 7 de agosto de 2000, foi promulgado, retirando do curso normal superior o monopólio da formação de professores dos cursos normais superiores assegurados no decreto anterior. Mas, ainda conferiu ao curso normal superior o *status* de formação *preferencial*.

Dourado (2001, p. 52) destaca também que,

A regulamentação dos ISE pela resolução CP-CNE nº1, de 30/09/1999, negligencia as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais oferecidas em curso de pedagogia, visando alterar, substantivamente a política de formação de professores. A criação dos ISE consubstanciada em políticas deliberadas de intervenção na organização institucional e nos processos formativos, redirecionam portanto a formação de professores.

Dessa forma, o governo desconsidera todo o processo de formação de professores realizado pela universidade na busca do conhecimento filosófico, histórico, social e político que vai possibilitar a esse profissional, elementos para uma análise das relações entre educação e sociedade, assim bem como se posicionar diante de um novo contexto.

Desconsidera, também, as mobilizações das IFES pela formação universitária para os professores das séries iniciais, possibilitando a eles o convívio com o ambiente universitário de ensino, pesquisa e extensão assim bem como a dimensão mais ampla das questões educacionais proporcionada por esse ambiente.

Há uma análise pertinente realizada por Severino (2001, p. 177) sobre a LDB no sentido de que,

A análise crítica leva à conclusão que, apesar dos avanços conceituais trazidos por ela, as políticas oficiais que a implementam, representam um retrocesso na qualidade da formação dos professores. Ao retirar da Universidade o lugar prioritário dessa formação transferindo-a para os Institutos Superiores de Educação, a nova política compromete, a médio e longo prazo, a necessária qualificação desse profissional em nível superior.

Assim, tendo subjacente as políticas educacionais traçadas pelos organismos multilaterais como o FMI e o BM as diretrizes educacionais brasileiras vão caminhar na contra-mão daquilo que os próprios organismos prevêm dentro da perspectiva do mundo do trabalho, ou seja, que exige um processo de formação de nível cada vez mais elevado para que o trabalhador multifuncional do modelo da acumulação flexível consiga se adaptar a essa nova lógica do mercado.

Sendo assim, o processo de formação de professores é retirado da universidade e transferido para uma instituição isolada, sem condições mínimas para o desenvolvimento das atividades educativas, em que o aprofundamento teórico muitas das vezes é secundarizado em prol do atendimento as necessidades do mercado, favorecendo, assim, um processo acelerado da expansão universitária privada e sem o compromisso social que requer o processo de formação de professores.

Segundo Dourado (2001, p.53),

Estão em curso práticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação a distância (EAD).

Esse modelo de formação está intrinsecamente relacionado com os aspectos mencionados por Tommasi (2003, p.199) quando ela faz uma análise das estratégias estabelecidas pelo BM para o setor da educação primária,

- 1) *A melhoria do contexto da aprendizagem, através de:*
 - melhoria do currículo;*
 - fornecimento de material didático;*
 - aumento do tempo de instrução;*
 - melhoria do ensino em sala de aula, através da capacitação em serviço, da instrução à distância e de materiais didáticos programados;*
 - aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, mediante programas de ensino pré-escolar, programas de saúde e nutrição nas escolas;*
- 2) *melhoria da preparação e motivação dos professores, através de :*
 - transferência da preparação das escolas normais de nível superior às escolas secundárias gerais;*
 - redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas;*
 - fortalecimento da motivação dos professores através de políticas e melhorias salariais e das condições de trabalho, e aumento das oportunidades profissionais.*

[...]

Os documentos demonstram que apesar do BM considerar a educação como um dos fatores para a diminuição da pobreza, o professor, que é o mediador do conhecimento não é considerado como um elemento decisivo para efetivar o processo de mudança. Primeiro virão os materiais didáticos, um aumento na carga horária, conseqüentemente na “quantidade” que não assegura a qualidade e por último uma capacitação “em serviço”, que por vezes distancia o professor das questões sociais, políticas e mesmo das questões educacionais mais amplas, muitas vezes debatidas na universidade.

Com a possibilidade da diversificação e diferenciação institucional estabelecida pela lei se efetiva algumas das diretrizes implementadas pelo BM no documento *La Enseñanza Superior: el desarrollo en la practica* (1994, p.4), que oferece subsídios para as reformas previstas para o ensino superior, especialmente nos países em desenvolvimento, no que se refere à definição de políticas estratégicas a serem implementadas para que a reforma desse nível de ensino se processe,

En este informe se analizan las lecciones derivadas de la experiencia para demostrar cómo los países en desarrollo pueden lograr las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior. Se documenta la profundidad de las crisis que afecta a los sistemas del nivel terciario en todo el mundo en desarrollo, a pesar de las variaciones en la magnitud, diversidad, división entre entidades públicas y privadas y niveles de financiamiento que caracterizan al subsector en los diferentes países. El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma:

- fomentar la mayor diferenciación de las instituciones incluido el desarrollo de instituciones privadas.*
- proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.*
- redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.*
- adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.*

Nessa perspectiva, o quadro que se apresenta para os países em desenvolvimento não seria o modelo de universidade européia, pois segundo o BM esse modelo têm um alto custo, pouca mobilidade de adequação as leis do mercado e o não atendimento à demanda social. Assim a ampliação das instituições privadas seria viável não só por expandir esse nível de ensino, mas também por não acarretar ônus ao Estado.

O documento do BM (1994, p.6) reforça essa idéia quando evidencia que,

Las intituciones privadas constituyen um elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente em el mundo em desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlr los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario.

Diante dessa perspectiva, o modelo brasileiro de Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, inspirado no modelo Humboldtiano (TRINDADE, 1999), que prevê indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que concebe a educação não

como um custo, mas como um benefício social, é extremamente oneroso e deve ser substituído por um modelo institucional que não acarrete ônus para o Estado, ou seja, uma instituição privada, cumprindo assim a redução estatal prevista e sua adequação para atender às demandas do mercado. É a educação superior sendo colocada não como direito mas como serviço. No entanto Silva (2001, p.118), vem demonstrar que,

Os efeitos da concepção de educação como serviço para as IES federais (mas também para muitas estaduais) são terríveis. Pode-se citar, por exemplo a redução expressiva do financiamento governamental, além da forte indução à privatização das IES públicas, inclusive sob a forma de cobrança de mensalidades ou outros meios de taxação aos estudantes, o que fere de morte o princípio da gratuidade do ensino para os estudantes nos estabelecimentos públicos de ensino. Pode-se mencionar, também, o enfraquecimento do papel social das universidades, mesmo em setores estratégicos, como nos parece ser o caso de formação de professores, que consideramos, como um dos principais papéis sociais da universidade.

Dias Sobrinho (2003, p. 105) reforça esse posicionamento ao afirmar que,

O estímulo à expansão do mercado educacional é um elemento da reconfiguração da educação superior, que tem como característica central o que se conhece como “quase-mercado”. A educação superior deixa de ser um direito humano fundamental e um bem público e social, portanto um dever do Estado, e passa a pertencer ao campo dos serviços não-exclusivos do Estado, inscrita nos fenômenos de “liberalização”, de caráter mercadológico, “diversificação das fontes de financiamento” e “flexibilização administrativa”.

A segunda orientação do BM sobre a diversificação das fontes de financiamento é um outro aspecto a ser considerado, haja visto que indica os alunos como um dos agentes financiadores da educação, o que hoje na Constituição Federal e no estatuto das IFES estaria ferindo o princípio da gratuidade no ensino público. Soma-se a isso a vinculação do financiamento a critérios de desempenho institucional.

Lucas e Leher (2001), criticam a perspectiva apontada pelo BM quando explicitam que a cobrança de mensalidades dos alunos seria mais uma forma do Estado

se desvincular de suas obrigações, se eximindo da responsabilidade com as instituições de nível superior direcionando as verbas existentes para o que ele denomina de suas prioridades.

A terceira orientação prevê a redefinição do papel do Estado no ensino superior. Nessa redefinição é notória a isenção do Estado frente às questões que eram de sua competência, haja vista que o que se preconiza para esse novo modelo estatal é que ao invés de exercer o papel de provedor, nessa perspectiva de menos Estado, ele passa a exercitar políticas favoráveis a diversificação de recursos públicos.

A última diretriz se refere a alguns pressupostos que de acordo com o BM são essenciais para se medir o progresso na educação superior, são eles: melhor qualidade no ensino e na investigação, maior adaptação da educação superior às demandas do mercado e maior equidade.

Diante das proposituras do BM (1994), o que se prescreve é uma reformulação profunda na universidade pública brasileira, ou o seu próprio desmonte onde deixa de se considerar todo o contexto histórico em que ela foi construída, desconsidera-se a sua identidade e a ressignifica a partir da lógica econômica do atendimento as necessidades do mercado, da educação como mercadoria, do financiamento por outras “fontes”, que num primeiro momento, se apresenta como os alunos pagando pelos serviços que a universidade presta. Assim como Silva (2001, p. 118),

Entendemos que essa lógica é totalmente inadaptada ao campo social, e em particular ao educacional, cujo financiamento, sobretudo em um país com graves indicadores de exclusão social, como é o Brasil, deve inspirar-se na solidariedade, na igualdade e no respeito aos diferentes ritmos de cognição e de produção dos sujeitos implicados no fenômeno educativo, que não podem ser padronizados. Além disso, a produtividade de um sistema educacional, do nosso ponto de vista, não se mede simplesmente pela receita financeira gerada pelo sistema nem mesmo pela relação custo-benefício calculada por meio do cruzamento do número de alunos ingressantes e concluintes em determinado período de

tempo. O principal produto de um sistema educacional é a sua capacidade de formação e transformação dos sujeitos, numa perspectiva crítica e emancipatória, de modo que possam pensar e agir autonomamente, reagindo a toda forma de tutela, jogo ou opressão e sendo capazes de desvelar e combater os mecanismos materiais e simbólicos de dominação.

Em outubro de 1998, em Paris durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior - CMES na UNESCO, uma das grandes questões reafirmadas pela comunidade acadêmica internacional e pelos governos de mais de 180 países participantes, foi de manter o ensino superior como um direito e como um bem público.

Amparados pelos resultados recolhidos nas diversas conferências realizadas ao longo dos anos de 1990, dentre as quais pode-se citar: as Conferências Internacionais de Educação realizadas em Genebra em 1994 e 1996; as Conferências Gerais da UNESCO e a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990; a Conferência sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária realizada em Viena, em 1993; a Convocação Mundial para o Desenvolvimento Social, em Copenhague, em 1995; o Congresso Mundial sobre Educação Superior e Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Século XXI realizado em Manila, em 1997, os participantes da CMES aprovaram a “Declaração Mundial Sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação” e o Marco de ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior.”

Esse documento sinaliza a importância do ensino superior para o desenvolvimento social, cultural e econômico dos países, assim como demonstra que as dificuldades encontradas e os desafios a serem transpostos nas questões de financiamento, igualdade de condições de ingresso e na manutenção de cursos, dentre outros aspectos são questões pertinentes a todos os países.

As orientações internacionais preconizam que para atingir esse novo paradigma produtivo de um mundo globalizado, se faz necessária uma melhor formação dos recursos humanos visando a uma economia capaz de se inserir e de se manter com competitividade.

O documento da CMES (1999, p.20), sustenta que,

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos.

A partir dessa visão a educação e o conhecimento passam a ser considerados eixos norteadores do novo paradigma produtivo e do processo de desenvolvimento econômico do país.

É importante atentar, segundo Dourado (2001, p.56) para o fato de que,

A formação em nível superior, portanto, coloca-se como uma bandeira a ser implementada pela democratização do acesso, da permanência e da gestão desse nível de ensino como caminho fértil para a formação e a profissionalização. Considerando que a educação, como prática social, não se circunscreve apenas à escolarização, prática educativa institucionalizada, mas tem nessa o seu locus privilegiado, é fundamental situarmos que essas políticas não podem ser entendidas pela submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo. Assim, o redimensionamento do papel da universidade, como agência de formação não se deve circunscrever meramente à lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político-institucional, a sua função social.

Nesse mesmo período em que a CMES estabelecia a educação como um bem público, de acordo com Dias (2002), participantes de alguns desses mesmos países estiveram presentes também no encontro organizado pela Organização Mundial do Comércio - OMC para criarem normas que estabelecem o ensino superior como uma mercadoria que pudesse ser comercializada e conseqüentemente vendida a quem tivesse o maior poder de compra.

Para atingir tal intento se investiria ainda mais na disseminação do ensino superior ministrado em IES privadas, gerando a criação de instituições isoladas, não comprometidas com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas comprometidas essencialmente com o ensino e não com a transmissão do conhecimento, contribuindo assim para a isenção do Estado frente às suas responsabilidades.

O referido posicionamento apresentado pela OMC encontra similitudes nas propostas do BM (1994. p. 10), quando aponta que,

em lugar de ejercer um control directo, la función del gobierno está pasando a ser la de proporcionar um ambiente de políticas favorable para las instituciones públicas y privadas del nivel terciário y emplean el efecto multiplicador de los recursos públicos para alentarlas a satisfacer em forma eficiente las necesidades nacionales de enseñanza e investigacion.

As duas últimas décadas do século XX evidenciam um aumento na expansão do ensino superior privado, iniciado na década de 1980 com as escolas isoladas e as fundações municipais, e atingem índices vertiginosos nos anos de 1990 num crescimento ocorrido de forma dessincronizada, num movimento de diferente natureza entre as esferas pública e privada com ênfase no setor privado.

Segundo dados do INEP do Censo da Educação Superior do ano de 2003, o Brasil dispõe de um total de 1.859 Instituições de Ensino Superior considerados na seguinte forma organizacional:

Tabela 1 - Número e Percentual de Instituições, por Organização Acadêmica - Brasil – 2003.

Instituições	Número	%
Universidades	163	8,8
Centros Universitários	81	4,3
Faculdades Integradas	119	6,4
Faculdades, Escolas e Institutos	1.403	75,5
Centros de Educação Tecnológica	93	5,0
Total	1.859	100,0

Fonte:Deas/INEP/MEC

Os dados evidenciam que, a maioria dessas instituições são privadas conforme demonstra a tabela:

Tabela 2 - Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa - Brasil – 2003.

Instituições	Número	%
Pública	207	11,1
Privada	1.652	88,9
Total	1.859	100,0

Fonte:Deas/INEP/MEC

Das instituições públicas o maior percentual pertence à rede federal, seguida pela rede estadual e por último as instituições municipais, conforme tabela:

Tabela 2.1 - Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa – Brasil 2003

Instituições	Número	%
Federal	83	4,5
Estadual	65	3,5
Municipal	59	3,1
Privada	1.652	88,9
Total	1.859	100,0

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Dourado (2001), não só confirma esses dados como também demonstra que muitas das instituições criadas nesse período ou foram de cunho privatista ou foram criadas com o apoio do poder público municipal, possibilitando surgir então diferentes modelos institucionais que podem ser IES públicas e gratuitas subsidiadas pelo poder público municipal, IES instituídas pelo poder público e geridas por instituições privadas e IES públicas não gratuitas geridas por fundações municipais. Essas são as marcas da diversificação e diferenciação institucional no final dos anos de 1990 e que permanecem nesse início do século XXI.

De acordo com o INEP as instituições privadas podem ser classificadas como particulares, ou com fins lucrativos e as comunitárias, filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos. O quadro que se segue sintetiza os dados relativos a essas instituições:

Tabela 3 - Número e Percentual de Instituições Privadas - Brasil – 2003

IES Privadas	Número	%
Particular	1.302	78,8
Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas	350	21,2
Total	1.652	100,0

Fonte:Deaes/INEP/MEC

Por último, ao se acompanhar a escala da evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil pode-se verificar que o ensino privado continua em franca ascensão:

Tabela 4 - Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa - Brasil 1997-2003.

Ano	Pública	.%	Privada	.%	Total	.%
1997	211	-	689	-	900	-
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,5	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	4,0	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.442	19,4	1.637	17,7
2003	207	6,2	1.652	14,6	1.859	13,6

Fonte:Deaes/INEP/MEC

Em síntese, ao se analisar o processo de transformação que vem sofrendo o ensino superior brasileiro, principalmente a partir da gestão governamental de FHC com grande influência dos organismos multilaterais, pode-se identificar nos meandros da legislação brasileira e das políticas públicas educacionais para o ensino superior uma

forte tendência a diferenciação e diversificação institucional assim bem como transformações significativas nas IFES, como demonstra Dourado; Catani; Oliveira (2003, p. 24),

O resultado de oito anos desse governo foi a expansão acelerada do sistema, levando as IES privadas a responderem por mais de 70% das matrículas. Tal processo foi marcado, ainda pela mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão das universidades públicas, e pela redução dos recursos dos fundos públicos para manutenção e desenvolvimento das universidades federais. Em que pese a expansão ocorrida, o acesso à educação superior no Brasil é um desafio que ainda precisa ser enfrentado, tendo em vista o baixo patamar de atendimento da população na faixa etária de 18 a 24 anos que, no caso brasileiro, não alcançou 12%, segundo diagnóstico do Plano Nacional de Educação (PNE).

Além disso, é possível inferir, também, que as mudanças na educação superior no Brasil nos últimos anos do século XX e início do século XXI acompanham em boa medida, as orientações e recomendações dos organismos internacionais, em especial o BM. Por sua vez, a influência desses organismos pode ser observada em outros níveis de ensino ao se analisar as políticas educacionais implementadas no período, assim como a própria legislação produzida, inclusive a própria LDB de 1996.

Interessa-nos, agora, compreender as implicações dos elementos que analisamos até o momento na experiência do Convênio estabelecido entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Prefeitura Municipal de Uberaba.

CAPÍTULO III

CONQUISTA, CONFLITO, RESISTÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA DO CONVÊNIO UFU/PMU/FUMESU

Este capítulo trata da análise da experiência vivenciada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e a Prefeitura Municipal de Uberaba – PMU através da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba – FUMESU e da Faculdade de Educação de Uberaba – FEU, a partir do Convênio firmado entre as duas instituições e que se iniciou ainda nos primeiros anos da década de 1990.

Ao se buscar esclarecer o significado de convênio, Di Pietro (1999, p. 284), esclarece que *define-se convênio como forma de ajuste entre o Poder Público e entidades públicas ou privadas para a realização de objetivos de interesse comum mediante mútua colaboração.*

Ainda conforme Di Pietro (1999), as partes convenientes têm objetivos institucionais comuns e se reúnem sob esse acordo com o propósito de alcançar este fim, sendo necessário para tanto uma mútua cooperação.

Para a referida análise utilizou-se de documentos emitidos pela Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU), da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU), da Secretaria de Assuntos e Negócios Jurídicos (SANJ) e pela Universidade Federal de Uberlândia

(UFU). Além desses documentos, recorreu-se, também a artigos publicados nos jornais locais.

No que se refere aos documentos oficiais emitidos foram considerados os seguintes documentos:

- Lei Municipal N.3.972 de 1987- Dispõe Sobre a Criação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU) e dá Outras Providências;
- Lei Municipal Complementar N.016 de 04/12/91- Cria a Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU) e dá Outras Providências;
- Ofício N.835/93 PMU/GAB de 15/06/93 que apresenta pedido ao M. Reitor da UFU para a implantação de cursos de licenciatura em Uberaba;
- Lei Municipal N.376 de 1993- Cria Comissão Especial para Criação do “Sistema Público de Formação de Professores”;
- Relatório 01/93 de 20/08/93 elaborado pela Comissão Especial para Criação do Sistema Público de Formação de Professores que presta esclarecimentos, dentre outros, sobre os aspectos físicos, recursos humanos e estrutura de apoio;
- Ofício N.025/95 SMEC/GAB de 10/02/95 à Presidente da Comissão de Estudos para Implantação de Cursos de Licenciatura em Uberaba, sobre as decisões já tomadas para a instalação dos cursos de graduação;
- Lei Municipal Complementar N.036 de 22/02/95- Modifica e dá nova redação à Lei Complementar N.016;
- Ofício N.88/95 SMEC/GAB de 04/04/95 que apresenta ao M. Reitor os meios, as providências já adotadas e as condições para viabilizar a instalação dos Cursos;
- Decreto N.1.411 de 10/08/95 que designa membros para a Assembléia Geral da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba – FUMESU;

- Ata de reunião da FUMESU realizada em 16/08/1995 para aprovação do Estatuto da instituição; Estatuto da FUMESU;
- Minuta redigida a partir da I Jornada Pedagógica em sessão plenária de 08/11/96 considerando os alunos como responsáveis pelo pagamento de uma taxa de contribuição;
- Decreto N.1924- Dispõe Sobre a Estrutura Funcional e Gerencial da FUMESU/FEU – Faculdade de Educação de Uberaba, e Contém outras Disposições;
- Circular N.002/97 de 14/01/97 enviada à comunidade acadêmica (alunos) pela PMU/FUMESU/FEU informando o valor da contribuição a ser paga;
- Ofício endereçado ao corpo discente N.011/97 de 28/01/97, sobre as mudanças contratuais;
- Notificação extrajudicial de 04/08/97 da PMU/SANJ enviada aos acadêmicos inadimplentes para quitarem seus débitos no prazo de cinco dias;
- Notificação de 24/10/97 da PMU/SANJ enviada aos acadêmicos inadimplentes para quitarem seus débitos no prazo de 48hs.

Quanto aos documentos emitidos pela UFU foram considerados:

- Portaria R. 945/93 de 20/07/93 que constitui uma Comissão com a finalidade de estudar e analisar a possibilidade de se criar na cidade de Uberaba, cursos noturnos na área de licenciatura;
- Correspondência emitida em 03/08/93 sobre a elaboração do projeto para implantação dos cursos e solicitando dados, dentre outros sobre espaço físico, recursos humanos e estrutura de apoio;
- O Pré-Projeto elaborado em 1993 pela UFU para a implantação dos cursos;

- Correspondência emitida em 03/01/1995 no sentido de dar informações e solicitar colaboração para agilizar o processo;
- O Processo de Implantação do Curso de Pedagogia fora de Sede em Uberaba elaborado em 1995;
- O Convênio celebrado entre a UFU e a PMU com a interveniência da FUMESU em 04/09/1995;
- Correspondência emitida em março de 1997 pela Coordenadora do Curso de Pedagogia sobre sua participação no processo de planejamento e implementação do mesmo, quando do seu desligamento de função.

No que diz respeito aos jornais, foram consultados 68 (sessenta e oito) matérias publicadas, seja na forma de artigos, entrevistas, reportagens, notas oficiais dentre outros, sendo, 34 (trinta e quatro) publicados pelo Jornal de Uberaba, 28 (vinte e oito) publicados pelo Jornal da Manhã, 2 (dois) publicados pelo Jornal O Estado de Minas, 1 (um) publicado pelo Jornal Lavoura e Comércio, 1 (um) publicado pelo Jornal Porta-Voz, esse último uma publicação oficial da PMU, 1 (um) publicado pelo Jornal Gazeta Universitária do Triângulo, 1 (um) publicado pelo Jornal “Luta Popular”, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, no período compreendido entre abril de 1991 a março de 1998¹³.

O tratamento dispensado aos dados foi feito utilizando-se da análise de conteúdo, que busca evidenciar o que está por detrás do que aparentemente se vê, assim como procura compreender a subjetividade do conteúdo analisado face ao contexto em que o objeto está inserido.

¹³ Para o ano de 1998 não foi realizado vestibular sob o Convênio UFU/PMU/FUMESU/FEU. A partir de 1998 a Faculdade de Educação passou a figurar como um dos campos avançados da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG.

Nesse sentido Bardin (1995, p.29), define os seguintes objetivos da análise de conteúdo:

A “ultrapassagem da incerteza”: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

E o “enriquecimento da leitura”: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a “priori” não detínhamos a compreensão.

Assim, partindo-se desse compromisso com o rigor e da necessidade de compreender o que está nas entrelinhas, foram utilizados os seguintes procedimentos apresentados pela análise de conteúdo: a ausência, a presença e a frequência com que as categorias eleitas no referencial teórico e outras construídas a partir dos documentos analisados apareceram.

As categorias apresentadas para a análise do ensino superior partindo-se do referencial teórico estudado e da análise documental foram: o público e o privado; a descentralização/interiorização; a formação de professores; a diversificação e diferenciação institucional; parceria setor público e comunidade.

No conjunto dos documentos analisados, num total de 96, a categoria público e privado aparece em 92,5% desses documentos; a descentralização/interiorização do ensino superior está presente em 34,0%; a formação de professores se apresenta em 27,6% das fontes documentais; a diversificação e a diferenciação institucional aparece em 6,38% desses documentos; e a categoria parceria setor público e comunidade aparece em 1% desses documentos.

No que compreende as partes envolvidas nesse Convênio, a primeira delas é o Município de Uberaba com a interveniência da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba –FUMESU, instituição pertencente ao município de Uberaba, situa-se na cidade de Uberaba que é uma cidade de médio porte com uma população de 274.988¹⁴ habitantes, localizada na micro-região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil.

Do ponto de vista geo-econômico Uberaba dispõe de uma localização privilegiada em função da equidistância média de 500km de Belo Horizonte, São Paulo, Brasília e Goiânia.

Nos primórdios do século XIX, iniciou-se a ocupação da região, hoje conhecida como Triângulo Mineiro, que se chamava “Sertão da Farinha Podre” e pertencia a Província de Goiás até 1816, quando então passou a pertencer a Província de Minas Gerais.

Em 1836 o povoado de Santo Antonio de Uberaba foi elevado a vila e em 1856, tornou-se cidade – cidade de Uberaba, cuja palavra de origem indígena significa “águas claras e brilhantes”.

Pela sua posição geográfica Uberaba foi aos poucos se tornando um centro comercial importante. Esse era o caminho por onde passavam as caravanas e os tropeiros que se dirigiam para Goiás e Mato Grosso.

Em 1870, chega à região o conhecido gado zebu trazido da Índia e que iria marcar definitivamente a economia e a agropecuária fazendo com que a cidade se destacasse e se tornasse conhecida nacionalmente e internacionalmente como a “capital do zebu”.

¹⁴ População estimada pelo IBGE para o ano de 2004.

Em 1854 foi fundado o Colégio Vaz de Melo uma das primeiras escolas secundárias de Uberaba; em 1881 foi criada a Escola Normal de Uberaba (Lei N.2.783 de 22 de setembro de 1881); em 1885 foi fundado pelas Irmãs Dominicanas o Colégio Nossa Senhora das Dores, que naquela época só atendia meninas; em 1903 foi fundado pelos Irmãos Maristas o Colégio Marista Diocesano que na época só atendia meninos; em 1909 foi fundado o Grupo Escolar Brasil, que foi a primeira escola primária pública de Uberaba.

O quadro que se segue informa a situação referente às instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em Uberaba na atualidade:

Tabela 5 – Número de alunos e professores na rede municipal, estadual e particular de ensino de Uberaba.

Modalidades de Ensino	Rede			Totais 2005
	Municipal	Estadual	Particular	
Educação Infantil	3.092	-	3.247	6.339
Ensino Fundamental	20.659	17.493	6.187	44.339
Ensino Médio	-	12.035	3.375	15.410
Ensino Especial	-	-	557	557
Educação de Jovens e adultos	264	2.378	463	3.105
Educação Profissional	-	-	1.454	1.454
Total (alunos)	24.015	31.906	15.233	71.204
Total (professores)	1.270	1.370	1.249	3.889

Fonte: SEDINE –39ª Superintendência Regional de Ensino de Uberaba - 2005

Na primeira metade do século XX, foram fundadas, também pelas Irmãs Dominicanas a Escola de Enfermagem, em 1947 e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1949. Nesse período também se instalou na cidade a Faculdade de Odontologia e já na década de 50 a Faculdade de Medicina e as Faculdades de Direito e Engenharia.

No que diz respeito ao ensino superior o município dispõe, em 2005 de 7 (sete) instituições. A Faculdade de Medicina, criada em 1954 e federalizada através da Lei N.3.856 de 18/12/60, com a denominação de Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, oferecendo os cursos superiores de Medicina, Enfermagem e Biomedicina e também cursos técnicos em nível de ensino médio¹⁴. A Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro – FCETM criada em 1966, entidade privada que tem como mantenedora a Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Uberaba – ACIU e que oferece os cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Administração, Marketing e Comércio Exterior. As Faculdades Associadas de Uberaba - FAZU que têm como mantenedora a Fundação Educacional para o Desenvolvimento das Ciências Agrárias – FUNDAGRI, entidade de direito privado, instituída pela Associação Brasileira dos Criadores de Zebu – ABCZ em 1973 e que oferece os Cursos de Agronomia, Zootecnia, Engenharia de Alimentos, Licenciatura em Letras, Secretariado Executivo e Ciências da Computação. O Centro de Ensino Superior de Uberaba - CESUBE, instituído em 1996, através da FUMESU, hoje entidade comunitária de direito privado que oferece os cursos de: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Engenharia Civil, Pedagogia e as Licenciaturas em Geografia

¹⁴ Há também na cidade outra instituição federal, de educação profissional, a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, que desde o ano de 2002 passou a categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET.

e Educação Artística. Uma Faculdade isolada da Universidade Presidente Antônio Carlos –UNIPAC, criada em 2003, que tem como mantenedora o Instituto de Educação Plauto Riccioppo LTDA, entidade privada que oferece os cursos de Normal Superior, Pedagogia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Administração de Empresa, Direito, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Publicidade e Propaganda e dois cursos de Tecnólogo em Administração Pública e Turismo e Hotelaria. A Faculdade de Talentos Humanos – FACTHU instituída em 2003, tendo como mantenedora o Instituto Educacional Guilherme Dorça, oferece os cursos de Biomedicina, Fisioterapia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Engenharia Ambiental e Engenharia Elétrica.

Dispõe-se também de uma universidade privada, a Universidade de Uberaba – UNIUBE, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, que iniciou suas atividades nos anos de 1947 com a Faculdade de Odontologia, e que a partir de 1972 se transformou nas Faculdades Integradas de Uberaba – FIUBE e em 1988 foi reconhecida como Universidade, oferecendo trinta e um cursos de graduação distribuídos nas áreas de Tecnologia, Agroindustrial, Educação, Gestão e Comunicação, Justiça e Segurança e Saúde. Também tem um curso de Mestrado na área da educação.

Como se observa, na educação superior de Uberaba predominam as instituições privadas e, com poucos cursos de formação de professores. Registre-se, inclusive, que ao longo da década de 1980 do século XX e primeira metade dos anos de 1990, não havia na cidade nenhuma instituição que ministrava cursos nessa área.

A falta de uma universidade pública tem feito com que, todos os anos, muitos dos jovens que concluem o Ensino Médio na cidade e não tem como arcar com o ônus

de um ensino superior privado, ou abandonem seus estudos ou ainda, saiam da cidade para buscar o ensino superior em outras cidades, como Uberlândia.

Distante 100km da cidade de Uberaba, a cidade de Uberlândia possui uma população de 570.042¹⁵ habitantes situada na região nordeste do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. Localiza-se numa posição geo-política estratégica, a 550 km de Belo Horizonte, 590 km de São Paulo, 430 km de Brasília e 360 km de Goiânia. Nessa cidade está instalada a Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

O antigo povoado de São Pedro do Uberabinha, como era chamada no passado a cidade de Uberlândia, foi emancipado através da Lei N.4.643 de 31 de agosto de 1888.

A vila foi elevada a categoria de cidade pela Lei N.23 de 24 de maio de 1892. Em 1929 Uberabinha passou a se chamar Uberlândia que significa “terra fértil”.

As duas cidades são consideradas pelo seu surgimento, e desenvolvimento, como duas cidades que competiam e ainda competem entre si, conforme demonstra o depoimento de Wilson Ribeiro da Silva quando se refere ao histórico da criação da primeira escola de nível superior em Uberlândia, que seria a Faculdade de Direito:

[...]

Uberlândia toda a vida teve essa vontade de crescer, de se desenvolver, numa competição muito grande com Uberaba em tudo. Acredito mais nesse espírito de competição, de desenvolvimento, de crescimento... Os advogados, a comunidade, os empresários, a sociedade uberlandense toda se uniu para instalar a primeira escola... Aquilo era questão de honra para Uberlândia: ter uma escola superior. Uberaba já tinha e nós não. (CAETANO; DIB 1988, p.14)

No que se refere à criação da UFU, Gomes; Warpechowski; Sousa Neto (2003), esclarecem que essa Universidade tem suas origens na Universidade de Uberlândia (UNU), resultante da união de algumas faculdades particulares isoladas como, o

¹⁵ População estimada pelo IBGE para o ano de 2004.

Conservatório Musical de Uberlândia, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia.

Como essas instituições eram privadas fazia-se necessário persuadir os proprietários a doar o patrimônio para que se constituísse a universidade, o que ocorreu em 1966 quando, então, os responsáveis pelas instituições decidiram que estariam dispostos a fazer tal doação. Três anos mais tarde, em 14 de agosto de 1969, durante o período de governo militar de Costa e Silva (1967-1969), foi assinado o Decreto-Lei N. 762 que criava a Universidade de Uberlândia - UNU e que de acordo com o depoimento de Wilson Ribeiro da Silva, processou-se da seguinte forma:

[...]

O ministro Rondon Pacheco, muito inteligentemente, levou ao Presidente da República, num dia de inspiração, dois Decretos-Lei já redigidos: o Decreto-Lei 761 e o Decreto-Lei 762. O Decreto-Lei 761 criava a Universidade da cidade do Rio Grande do Sul, terra natal do presidente Costa e Silva que tinha por coincidência cinco escolas superiores, uma das quais, igualzinho a Uberlândia. Ao apresentar o Decreto-Lei ao Presidente, este ficou entusiasmado: nunca havia pensado em criar uma universidade em sua cidade. Ficou muito feliz com a idéia e assinou o Decreto-Lei 761. Ele assinou e o ministro tirou um outro papel, mostrou-lhe e disse: “Bom, Presidente, agora temos este outro aqui”. Ele riu e assinou, criando a Universidade de Uberlândia, que foi portanto, obra da inteligência e sabedoria política do então ministro Rondon Pacheco. Não sei se houve objetivo, mas, na criação, o Decreto-Lei já dava o caráter de federal à nossa Universidade. (CAETANO; DIB 1988, p. 102).

Como ficou evidenciado, a UNU foi instituída sem percorrer os trâmites legais exigidos na época, quais sejam, não passou pelo Congresso Nacional nem tão pouco pelo Conselho Federal de Educação.

Nesse mesmo ano de 1969 foi instalada uma autarquia estadual que visava à criação de uma Escola Superior de Educação Física e duas Faculdades, sendo uma de

Odontologia e a outra de Medicina Veterinária que tiveram sua autorização de funcionamento concedida pelo Governo Estadual em 1970, no entanto a Faculdade de Medicina Veterinária foi autorizada não para funcionar em Uberlândia, mas para funcionar na cidade de Tupaciguara, também em Minas Gerais, distante 70km de Uberlândia.

Nesse mesmo período o Governo Estadual tomou a decisão de incorporar essas instituições à UNU, não só no sentido de fortalecer a Universidade, mas, mais do que isso, o Governo Estadual queria se desobrigar quanto à sua manutenção haja vista que, essas eram as únicas instituições mantidas pelo Executivo mineiro.

No ano de 1972 foi realizado o primeiro vestibular unificado das faculdades que constituíam a UNU. Esse foi um dos momentos que possibilitou a elaboração de um novo estatuto que pudesse assim extinguir as escolas isoladas. O estatuto vigente até então possuía uma estrutura que garantia ampla autonomia administrativa às faculdades e a reitoria não tinha assim uma administração efetiva.

No período compreendido entre 1971 e 1975 foi elaborado um anteprojeto de um novo estatuto para a instituição, tendo o mesmo sido aprovado pelos órgãos superiores e pelas Congregações das Faculdades em 1975. Dentro dessa nova configuração as faculdades foram substituídas pelos cursos integrados que ficaram distribuídos em três Centros: o Centro de Ciências Biomédicas – CEBIM, o Centro de Ciências e Tecnologia – CETEC e o Centro de Ciências Humanas e Artes - CEHAR.

O ano de 1975 compreende também o ano em que a Faculdade de Medicina e Cirurgia, instituição privada instituída em 1968 e reconhecida oficialmente em 1974, passou a integrar a UNU. Após a incorporação da Escola de Medicina a União passou a

arcar com mais de 50% do orçamento da UNU e o Governo Federal se sentiu no direito de nomear o reitor “pró-tempore” para a instituição.

Essa ação, de acordo com Caetano & Dib (1988), possibilitou uma maior integração das faculdades isoladas não só com vistas à melhoria dos recursos materiais, mas também dos recursos humanos com perspectivas para a federalização.

No ano de 1976, a UNU viveu dois momentos muito significativos. Primeiro, quando onde através da indicação de uma lista sêxtupla aprovada pelo Conselho Universitário foi nomeado pelo Presidente da República o seu reitor e, segundo, pela aprovação da alteração do estatuto da Universidade transformando-a na Universidade Federal de Uberlândia.

Assim, através da Lei N.6.532 de 24 de maio de 1978, durante o período de governo militar de Ernesto Geisel (1974-1979), a Universidade de Uberlândia foi federalizada. Essa Lei trouxe também em seu contexto algumas condicionalidades impostas pelo Ministério e dentre as quais cabe aqui evidenciar que foi a manutenção da não gratuidade do ensino, condição que foi revertida nos primeiros anos do governo de João Batista Figueiredo(1979-1985). A estrutura cêntrica da UFU se manteve mesmo após a federalização.

Entre 1995 e 1998 ocorreu o processo estatuinte, que culminou na revisão do estatuto da instituição. Na UFU, os trâmites para a elaboração de um novo estatuto começou ainda em 1994, indo até final de 1996, quando então o novo estatuto foi aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUN e, posteriormente, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. No entanto, com a aprovação da LDB, a proposta aprovada retornou para novas alterações e sua implantação teve início efetivo no ano de 2000.

A UFU oferecia, em 2004, segundo dados do Núcleo de Processamento de Dados da Universidade, 31 cursos de graduação, 20 cursos de lato-sensu e 27 cursos de strictu-sensu. Atendia a uma população de 11.899 alunos na graduação, 611 alunos na especialização, 1.189 alunos no mestrado e 212 alunos no doutorado.

Fatores como a ausência, em Uberaba, de uma universidade pública, a falta de um sistema público de formação de professores e a referência da UFU na região, foram fatores determinantes no movimento na direção de se firmar um convênio.

Ainda nos idos de 1987 foi instituída, através da Lei Municipal N.3.972/87 a Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba – FUMESU, integrante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Em seus artigos 2º e 3º são definidos a natureza jurídica da FUMESU e seus objetivos:

Art.2º- A FUMESU será uma entidade autônoma, com personalidade jurídica própria sem fins lucrativos com sede e foro na cidade de Uberaba.

Parágrafo Único - Fica resguardado o direito de ensino gratuito aos alunos comprovadamente carentes.

Art. 3º A FUMESU terá por objetivos criar, instalar, adquirir, manter e promover a expansão das unidades de ensino universitário em Uberaba .

Di Pietro (1999, p. 352) contribui no sentido de esclarecer de acordo com os princípios legais o que seja uma fundação,

A fundação instituída pelo poder público caracteriza-se por ser um patrimônio, total ou parcialmente público, a que a lei atribui personalidade jurídica de direito público ou privado, para consecução de fins públicos; quando tem personalidade pública, o seu regime jurídico é idêntico ao das autarquias, sendo, por isso mesmo, chamada de autarquia fundacional, em oposição a autarquia corporativa; outros preferem falar em fundações públicas ou de direito público; as fundações de direito privado regem-se pelo direito civil em tudo o que não for derogado pelo direito público.

Quando se define no artigo 2º que a FUMESU será uma entidade com personalidade jurídica própria significa dizer de acordo com Di Pietro (1999, p. 355), *que ela é titular de direitos e obrigações próprios, distintos daqueles pertencentes ao ente que a instituiu.*

Visando esclarecer às duas modalidades: pessoa jurídica com personalidade pública e pessoa jurídica de direito privado Lacerda de Almeida (1905, p.66-67) apud Di Pietro (1999, p.359), demonstra que,

O que caracteriza “in genere” os estabelecimentos, e “in specie” as fundações, é servirem a um fim de utilidade pública – religioso, moral, científico, político ou mesmo industrial - e nisso se distinguem das associações ou corporações, as quais, posto possam ter fins idênticos ou análogos, não servem a tais fins, antes no alcançá-los buscam o seu próprio proveito, trabalham no interesse da coletividade, ou do ser ideal que a personifica. Por isso mesmo que são pessoas e não coisas e, como pessoas, têm em si próprias a razão de sua atividade, as associações ou corporações são do mesmo modo e pelo mesmo título que as pessoas físicas, fim para si, trabalham, agem, movem-se, dirigem-se para servir a si próprias, tudo que fazem, fazem-no no interesse próprio; os direitos que adquirem, adquirem-nos para si e para si o exercem. As fundações, os institutos, os estabelecimentos são, ao contrário estruturas destinadas a servir a certos fins de religião ou de beneficência, ou de ciência ou arte etc., não são pessoas, mas coisas personificadas, não são fins para si, adquirem direitos e exercem-nos em proveito de certa classe de pessoas indeterminadas, ou de quaisquer pessoas indistintamente. São patrimônios administrados; a personalidade deles pode considerar-se uma abstração.

Partindo-se desse princípio, Di Pietro (1999) atribui as seguintes características à fundação: dotação patrimonial que pode ser em sua totalidade ou parcialmente, pública ou privada; a personalidade jurídica pode ser pública ou privada; desempenho de atividade atribuída ao Estado na área social com o pressuposto de descentralização de atividade estatal; poder de se auto administrar; submissão à fiscalização por parte da administração direta.

No que se refere ao patrimônio da FUMESU, a lei de sua criação estabelece que:

Art. 5º - O patrimônio inicial da FUMESU fica constituído de:

- a- 10% (dez por cento) da dotação orçamentária da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;*
- b- a verba total do valor das bolsas concedidas pelo Gabinete do Prefeito;*
- c- a verba total dos valores dos convênios para bolsas do I.S.S (Imposto Sobre Serviços)*

Com a mudança no executivo local, a Lei Municipal N.3.972/87 foi revogada em 1991, através da Lei complementar N.016 de 04/12/91.

Essa nova regulamentação da FUMESU trouxe importantes alterações, especialmente o art. 3º da Lei N.3.972/87, destacado há pouco, passou a ter a seguinte redação:

Art. 3º - A FUMESU terá por objetivos criar, instalar, adquirir, manter e promover a expansão de unidades de ensino superior em Uberaba, podendo realizar Convênios.

Por sua vez, o art. 5º foi alterado para os seguintes termos:

Art. 5º - O patrimônio inicial da FUMESU será constituído de dotações públicas e particulares e de outros efeitos.

Em 1997, com nova mudança no executivo municipal, a Lei Complementar N.016 de 04/12/91 foi revogada pela Lei Complementar N.036 de 22/02/95. Essa nova Lei altera o objetivo da FUMESU que de acordo com o artigo 3º passa a ser o de *promover o desenvolvimento das ciências, da tecnologia, das letras e das artes através da educação, contribuindo para o crescimento econômico e social.* Por sua vez, para realizar esse objetivo, o parágrafo único prevê que:

Parágrafo Único – Para atingir esse objetivo a FUMESU poderá;

- I - instalar e manter estabelecimentos destinados ao ensino, à extensão e à pesquisa;*
- II - promover a difusão dos conhecimentos técnicos e científicos nas diversas áreas do saber;*

- III - estimular atividades coincidentes com seus objetivos, podendo para tal, celebrar acordos, convênios e ajustes com entidades públicas e privadas nacionais e estrangeiras;*
- IV – associar-se ou adquirir outras entidades públicas ou privadas.*

Outra alteração importante refere-se ao fato do parágrafo único do artigo 2º, simplesmente, ter sido completamente eliminado do texto legal. Com efeito, as mudanças promovidas pela Lei Complementar N. 036/95, já aponta de forma mais clara para a possibilidade de uma privatização dos serviços a serem prestados pela FUMESU.

Apesar de todas essas mudanças na legislação relativa à FUMESU, até 1993 pouco foi feito para sua efetiva instalação, mesmo com sua diretoria já tendo sido constituída.

Em 07 de junho de 1993, durante reunião da Secretária Municipal de Educação e diretores vinculados à FUMESU com a reitoria da UFU, foi apresentada solicitação de implantação de cursos de formação de professores em Uberaba por meio daquela Fundação. Esse pedido foi formalizado em 15/06/93 quando foram apresentadas as seguintes justificativas:

- O anseio do poder público municipal de possibilitar a expansão do ensino superior público em Uberaba é antigo, como demonstra a criação da FUMESU - (Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba) instituída pela Lei Municipal nº3.972 de 1987 e implementada pela atual Administração.*
- O propósito da Administração Municipal em universalizar o atendimento do ensino obrigatório em Uberaba, no esforço de oferecer as melhores condições de aprendizagem para os alunos e de trabalho para os docentes tem sido dificultado pela inexistência no Município de um sistema público de formação de professores. A implantação desse sistema irá propiciar a existência de professores em quantidade necessária e qualidade reconhecida para atendimento da demanda regional.*

[...]

- A demanda reprimida provocou o aparecimento do assim chamado “aluno viajante” que se desloca todas as noites para várias cidades da região –sobretudo para o Estado de São Paulo – em busca de cursos de licenciatura. Estima-se esse número entre 250 e 300 alunos só de Uberaba.*

- Em recente concurso para preenchimento de vagas, na Rede Municipal, apenas 30% dos candidatos conseguiram aproveitamento superior a 60% nas provas de conhecimento específico, em um universo de 1800 inscritos.

- Dos atuais professores da Rede Municipal de Ensino, 50% concluíram seus cursos em instituições fora de Uberaba e apenas 1% destes em escolas públicas. Concurso Público realizado recentemente corrobora os dados acima.”

[...]

Seriam oferecidos os seguintes cursos, em primeiro momento e diante de nossa necessidade: Licenciatura Plena em Matemática, Química, Biologia, Física, História, Geografia, Letras (Português) e Pedagogia, preferencialmente aplicados em turno noturno.

Na certeza de que a UFU saberá atender esse pedido pela repercussão social que representa. (PMU/GAB.Ofício 835/93)

O documento demonstra que, além da expansão do ensino superior na região, a falta de um sistema público de formação de professores para uma qualificação profissional dos docentes da Rede Municipal de Ensino foi fator decisivo para que a PMU buscasse, junto à UFU, os cursos de licenciatura e se dispusesse a ir além do que a própria legislação lhe atribui, ou seja, a atuar prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil.

O documento também ressaltava que para que se efetivasse uma educação básica de qualidade haveria que se investir no processo de formação dos professores. Quando nos referimos à formação de professores, é basilar que pensemos na universidade pública e no papel desenvolvido por essa instituição com uma perspectiva de formar professores comprometidos com o contexto social e não apenas com as questões do conhecimento e técnicas de ensino. Sendo assim Severino (2001, p.189) insiste que:

A formação do educador à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência

técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educandos. Espera-se dos cursos formadores que dotem os professores de perspectivas de análise que o ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar.

Assim, a necessidade de um sistema público de formação de professores na cidade mobilizou o poder público municipal de forma que, por meio da Lei Municipal N.376 de 19/07/93, criou uma comissão especial para criação do Sistema Público de Formação de Professores:

Fica criada comissão especial, para coordenação e implantação no Município de Uberaba, de um “Sistema Público de Formação de Professores”, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, mediante convênio a ser formalizado.

Esse movimento pela implantação de cursos superiores sob a tutela do poder municipal, na verdade, não é uma ação específica do poder executivo local de Uberaba, mas, ao contrário acompanha outras experiências. Nesse sentido, é esclarecedora a análise de Dourado (2001, p.71), ao discutir a experiência goiana:

Embora as prerrogativas legais determinem que os municípios se voltem prioritariamente para o ensino fundamental, a atuação municipal não tem se restringido a esse nível de ensino. Desde meados da década de 1960, os municípios vêm atuando também na oferta de ensino superior, e essa atuação tem se efetivado com a criação de fundações municipais de ensino superior.

Diante do pedido apresentado pela PMU, o M. Reitor da UFU, através da Portaria R.945 de 20/07/93, nomeou-se uma comissão, constituída por membros dos cursos solicitados e já em funcionamento na Universidade, para que estudos fossem realizados e se verificasse a possibilidade de implantação de cursos noturnos de Licenciatura na cidade de Uberaba. Foi concedido a essa Comissão um período de 45 dias para que se apresentasse aos Conselhos Superiores a conclusão de seus trabalhos.

Participaram dessa Comissão representantes dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, História, Letras, Geografia e Pedagogia.

Em 03 de agosto de 1993, a presidente da Comissão solicitou à Secretária Municipal de Educação de Uberaba algumas informações para verificar a estrutura de apoio disponível para a implantação dos cursos nesta cidade. Comunicou, ainda, que estava em estudo a possibilidade de se implantar os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, História, Letras, Geografia e Pedagogia, no período noturno. Foram enumerados onze itens que deveriam ser detalhadamente explicados como: espaço físico; recursos humanos; estrutura de apoio; transporte, hospedagem e alimentação; pró-labore dos coordenadores dos cursos; levantamento dos locais de estágio; levantamento detalhado da real necessidade dos cursos; compromisso, por parte da Prefeitura de Uberaba, de dotação orçamentária que permitisse a continuidade dos cursos e a manutenção do padrão de qualidade dos mesmos; demonstrativo do atendimento e demanda do ensino fundamental e médio nos últimos anos; demonstrativo da evolução da contratação de professores para atuarem no ensino público e privado em Uberaba, nos últimos anos; demonstrativo da formação de professores licenciados formados em cursos particulares da cidade, nos últimos anos.

A Comissão Especial para Criação de um “Sistema Público para Formação de Professores”, em 20/08/1993 em resposta às solicitações da Comissão da UFU apresentou o relatório 01/93 em que foi ressaltado que o grande entrave na melhoria educacional no município já não se encontrava nos aspectos físicos, nem tão pouco na receita recebida por Estados e Municípios, pois essa representava um grande montante para a educação pública, mas o problema se situava, principalmente, na formação de professores e na ausência, de um sistema público de formação de professores, daí se

justificaria a implantação de um “Sistema Público de Formação de Professores” na cidade de Uberaba.

Em 20/08/93 a Comissão da UFU enviou ao M. Reitor o Pré-projeto para a implantação dos cursos de Licenciatura em Uberaba, de modo a ser apreciado pelo Conselho Universitário - CONSUN.

Na justificativa do Pré-projeto, além das considerações apresentadas pela PMU, a Comissão Interna da UFU acrescentou:

Como justificativa para a criação de cursos noturnos de licenciatura, o próprio posicionamento do Sr. Ministro da Educação, Prof. Murilo de Avellar Hingel, em circular enviada ao Reitor desta Universidade, solicitando a análise por parte da UFU da possibilidade de ampliação da oferta de cursos noturnos na instituição. No documento, o Sr. Ministro enfatiza que a área de interesse no momento é a da educação, devido à indiscutível carência de professores bem preparados. Destaca também que há um esvaziamento dos cursos na área da educação, nas instituições oficiais, que pode ser corrigido se oportunidades forem oferecidas à noite.

O que se observa na perspectiva adotada pela PMU, e corroborada pela Comissão da UFU, é a tentativa de se localizar, no professor, em sua qualificação e formação, um dos fatores, quando não o fator principal, para os problemas educacionais. Em boa medida, o que se tem aqui, mais uma vez, é a presença de uma lógica linear para se explicar a realidade educacional, na direção do que aponta Arroyo (1996, p.48):

A lógica linear continua predominante: qualifiquemos e requalifiquemos os mestres e teremos sistemas escolares de qualidade, pois, se não temos uma escola de qualidade é porque nos falta qualidade profissional. Uma visão demasiado lógica que não corresponde à complexa relação entre sociedade, educação e formação de professores. Uma lógica linear que nos tem impedido de ir mais fundo no equacionamento dos nossos crônicos e estruturais problemas educacionais, de olhar a estrutura de nossos sistemas escolares, de ponderar seu papel condicionante da baixa qualidade de nossa educação e dos seus mestres. A lógica que domina nossa tradição pedagógica e política tem mantido os governos na superficial e repetitiva denúncia da falta de qualificação profissional

para constituirmos uma educação de qualidade. Uma lógica que tem levado governos e universidades a análises e intervenções fáceis, sem pesquisar e atuar sobre os verdadeiros determinantes da desqualificação de nosso sistema educacional e de nossos educadores.

A título de conclusão do pré-projeto a Comissão da UFU julgou possível a implantação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática História Letras, Geografia e Pedagogia em Uberaba desde que fossem considerados alguns aspectos:

- Não houvesse comprometimento da estrutura ora existente na UFU, tanto a nível departamental quanto dos cursos em si.*
- Os cursos fossem criados como fora de sede, mas não em caráter emergencial e temporário e sim, com garantias de continuidade.*
- O comprometimento com a continuidade e qualidade dos cursos seja assumida pelo Município, por meio de legislação específica e não apenas pela atual administração.*
- Fosse firmado um convênio entre a Prefeitura de Uberaba e a UFU especificando as responsabilidades das partes envolvidas.*

A Comissão da UFU também propunha, ainda, que no início deste trabalho fossem oferecidas 40 vagas para cada curso, em regime semestral ou anual e que os professores fossem contratados em regime de 40h/DE ou 20 hs.

Diante do pré-projeto apresentado, nos anos de 1993 e 1994, apesar de esforços empreendidos, a implementação dos cursos de formação de professores não chegou a acontecer.

Em 1995, as conversações foram retomadas já em janeiro daquele ano, com explicitação de aspectos importantes que deveriam ser considerados. Por exemplo, a Presidente da Comissão Interna da UFU ressaltava em 03/01/95 que:

O aspecto mais importante é o convênio a ser firmado entre a Prefeitura de Uberaba e a UFU, definindo-se entre outros, a dotação orçamentária, por parte da Prefeitura a ser destinada a implantação e continuidade dos cursos.

Em resposta a esse pedido a Secretária Municipal de Educação e Cultura de Uberaba se manifesta no sentido de que,

Quanto ao convênio a ser firmado entre PMU e UFU entendemos que o mesmo exige um maior detalhamento das atribuições e responsabilidades das partes o que demanda uma discussão mais aprofundada entre representantes das duas comissões que possa explicitar com maior clareza os compromissos assumidos. Quanto à dotação orçamentária informamos que foi aberta rubrica no quadro de detalhamento de despesa do exercício de 95 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, destinada a FUMESU. (PMU/SMEC/GAB/ Ofício 025).

Dois meses depois a SMEC fez novos esclarecimentos quanto aos encaminhamentos dados pela PMU de modo a viabilizar a implantação dos cursos solicitados:

-Reestruturação da FUMESU (Fundação Municipal de Ensino Superior).Com sua nova estrutura, a FUMESU poderá administrar com agilidade os meios e os recursos necessários para o funcionamento dos cursos.

-Disponibilidade de dotação orçamentária para a FUMESU suprir despesas de manutenção dos cursos.

-Confirmação da possibilidade de utilização do Campus da FUNDAGRI (Fundação Educacional para o Desenvolvimento das Ciências Agrárias).

-Provimento do pessoal técnico necessário à FUMESU.

-Manutenção do corpo docente pela FUMESU, ficando, no entanto, já estabelecido que o processo de seleção e contratação será feito sob o controle da Universidade, como também assegurado a existência de um plano de carreira e tabela de vencimentos compatíveis com os da mesma.

-A Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a FUMESU estão autorizadas a tomar as demais providências para atender as condições e necessidades que vierem a ocorrer.

Resta-nos lembrar a V. Sª a importância do início dos cursos de Licenciatura, ainda no decorrer de 1995. Para tanto, torna-se imprescindível a realização de Concurso para Professores e Concurso Vestibular, já no 1º semestre. (PMU/SMEC/GAB/Ofício 088/95).

A reestruturação da FUMESU constituiu-se, inicialmente, na edição da Lei Complementar N.036/95, já analisada. Em seguida, em agosto desse mesmo ano, foi aprovado pela Assembléia Geral¹⁵ da Fundação em 16/08/95 seu novo Estatuto.

De acordo com o Estatuto aprovado, foram instituídas, inicialmente as seguintes Faculdades vinculadas à FUMESU: Faculdade de Artes e Música, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Ciências Agrárias e Faculdade de Educação de Uberaba – FEU, sendo que os cursos de formação de professores a serem implantados estariam sob a direção da FEU.

Um dos pontos mais polêmicos na discussão da FUMESU, dizia respeito à autonomia administrativa e financeira da Fundação. Isso porque, em seu artigo 5º, estava previsto que essa autonomia consistiria no poder da Fundação em:

- I - Elaborar e reformar, com aprovação dos órgãos competentes, seu Estatuto e regimento geral e os regimentos de suas partes integrantes;*
- II- Designar os diretores das unidades educacionais;*
- III- Dispor, respeitada a legislação específica e normas estatutárias pertinentes, sobre seu pessoal docente, técnico e administrativo, regulando-lhes as condições de contratação e exercício, bem como seus deveres e direitos;*
- IV- Elaborar e executar seu orçamento;*
- V- Administrar seu patrimônio e dele dispor;*
- VI- Receber subvenções, doações, legados e cooperação financeira mediante convênio com entidades públicas e privadas;*
- VII- Contrair empréstimo para atender às suas necessidades;*
- VIII- Receber anuidades, taxas, pagamentos e contribuições.***

A polêmica se instalou quando a representante do Sindicato Único dos Trabalhadores de Ensino – SIND-UTE e um dos vereadores¹⁶ propuseram a retirada de

¹⁵ De acordo com a Lei Complementar N.036/95, a Assembléia Geral da FUMESU era formada pelos seguintes membros: 3 membros indicados pela Câmara Municipal; 3 membros escolhidos pelo Prefeito Municipal; 1 representante do Poder Judiciário local; 1 representante do CREA; 1 representante da OAB; 1 representante da ABO; 1 representante do CRM; 1 representante do CRMV; 1 representante do SIMPRO; 1 representante do SIND-UTE; 1 representante dos Economistas e Administradores; 1 representante do Sindicato Rural; 1 representante da ACIU; 1 representante da 25ª DRE; o Secretário Municipal de Educação e Cultura; o Diretor Executivo da FUMESU, Presidente da Assembléia.

¹⁶ Vereador Lauro Guimarães eleito pelo Partido dos Trabalhadores - PT.

todos os artigos e/ ou incisos que ensejavam “a cobrança de anuidades pelas futuras faculdades da FUMESU”. (FUMESU, Ata, 16/08/95).

Nesse sentido além do inciso VIII destacado acima, também nos artigos 11 e 27 essa possibilidade estava admitida:

Art. 11 – Os recursos financeiros da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba serão provenientes de:

- I – Dotações orçamentárias do Município de Uberaba;*
- II- dotações que, a qualquer título, lhe sejam destinadas pela União e Estados;*
- III-dotações e contribuições de qualquer pessoa física ou jurídica;*
- IV-resultado de aplicação de bens e valores patrimoniais;*
- V- retribuição de atividades remuneradas;*
- VI-taxas, anuidades e emolumentos regulamentares;*
- VII- rendas eventuais;*

Art.27 – O Conselho Superior é órgão deliberativo e consultivo da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba para traçar a política institucional e funcionar como instância de recurso.

§ 1º - Compete ainda ao Conselho Superior:

- I – Apreciar a proposta do orçamento anual;*
- II- Estabelecer os valores das taxas, pagamentos e contribuições;*
- III-Aprovar operações de crédito e financiamento;*

Essa proposta não foi acatada e a Assembléia aprovou o Estatuto da FUMESU.

Dois dias depois da aprovação do Estatuto o Diretor Executivo da FUMESU, afirmava ao Jornal de Uberaba de 19/08/1995:

É precipitado e sem sentido imaginar que a FUMESU vá cobrar anuidade ou mensalidade dos seus futuros alunos dos cursos de graduação em licenciatura, já que esta cobrança é proibida pela Constituição Federal brasileira.

[...]

Segundo Paulo Roberto, “algumas pessoas” têm o dom de enfatizarem apenas o que lhes interessa, sem levar em consideração o contexto da matéria. Em lugar algum do estatuto, segundo ele, está escrito que a FUMESU vai cobrar qualquer coisa que seja dos alunos da Faculdade de Educação, que vai abranger cursos tipo Pedagogia, Letras,

Matemática e outros, com o objetivo de oferecer aprimoramento aos professores.

Futuro

O diretor-executivo da FUMESU ressaltou que o estatuto da entidade prevê cobrança de anuidades, taxas e emolumentos, mas dentro de um contexto amplo e que não inclui os cursos de graduação. Segundo Paulo Roberto a FUMESU seguiu à risca o que determinam as legislações relativas ao ensino e à Constituição Federal. Explica que a inclusão de cobrança de taxas e anuidade é uma exigência legal para o caso de futuramente a FUMESU passar a oferecer outros tipos de serviços especializados, como é o caso, por exemplo, de cursos de pós-graduação, como mestrado, doutorado e outros. No que concerne aos cursos de graduação, ele reafirma a condição da FUMESU de entidade pública, e, portanto, proibida de cobrar taxas.

Se, por um lado, essa reportagem evidencia esse posicionamento do Diretor Executivo da FUMESU à época, rechaçando qualquer possibilidade de cobrança de mensalidade, por outro lado, esse mesmo Diretor, na mesma reportagem, apresenta avaliações que indicam contradizer a afirmação anterior:

Dualismo

Na avaliação de Paulo Roberto, existe também um aspecto histórico na polêmica levantada pelo vereador do PT. Segundo ele, o dualismo estatal/privado é uma questão “idiota e ultrapassada” que precisa acabar. Lembrou que o Estado brasileiro está falido, que isso se aplica também à administração estadual, e que, portanto sobra para os municípios arcarem com todas as responsabilidades na área pública. “O prefeito Luiz Guaritá Neto não está medindo esforços no sentido de assumir estas responsabilidades, de forma corajosa, para que a população de Uberaba tenha acesso a uma Educação pública de qualidade e verdadeira, e merece aplausos, inclusive daqueles que, politicamente se encontram em lados diferentes”, analisa Paulo Roberto. Para ele, a visão histórica de ideologias de esquerda e direita, estatal e privado, está ultrapassada e falida. “Hoje em dia pagamos até o ar que respiramos, e, portanto, esta história de público e privado cai totalmente por terra”, compara Paulo Roberto.

Como se observa, esse segundo momento do depoimento do Diretor Executivo da FUMESU ao Jornal de Uberaba, aponta para a compreensão da crise do Estado como realidade inevitável e que, diante dessa realidade, a distinção entre o público e o privado

desapareceria, perspectiva, essa, afirmada também pelo pensamento neoliberal ao longo dos últimos anos do século XX e início do século XXI.

Mesmo com toda essa polêmica no seio da sociedade uberabense, em 04/09/1995, foi firmado o Convênio entre a UFU e a PMU, tendo como interveniente a FUMESU, com vistas à implantação de cursos de graduação e pós-graduação, por meio das Faculdades dessa Fundação.

De acordo com o Convênio, caberia à UFU:

Elaborar projeto para implantação dos cursos e acompanhar tal implantação, com colaboração da FUMESU, quanto aos ministrados pela UNIVERSIDADE; supervisionar a seleção do corpo docente e corpo técnico administrativo necessário a implantação dos cursos; coordenar seus cursos com colaboração da FUMESU; indicar dentre os membros dos conselhos de departamentos envolvidos, um coordenador para cada curso; zelar pela qualidade acadêmico-pedagógica e administrativa dos cursos ministrados, com auxílio da FUMESU; selecionar os candidatos por meio de vestibular, com auxílio da FUMESU; providenciar o reconhecimento dos cursos, na época prevista, pela legislação vigente; expedir diplomas aos concluintes; supervisionar e vistoriar as condições de funcionamento dos laboratórios, biblioteca, documentação e registro acadêmico, quanto aos seus cursos.

De outra parte ficou ao Município a tarefa de:

Fornecer a infra-estrutura necessária em termos de espaço físico (salas de aula, salas de professores, biblioteca, laboratórios, secretarias, cantinas e outros); assegurar carreira docente aos professores contratados pela FUMESU, a partir de critérios estabelecidos de comum acordo entre a Comissão de Implantação da UNIVERSIDADE e a FUMESU; providenciar legislação específica de comprometimento do município com a continuidade de funcionamento e qualidade dos cursos; transferir a FUMESU os recursos financeiros necessários à implantação funcionamento e continuidade dos cursos oferecidos.

À FUMESU competia:

Contratar e remunerar os professores e técnicos-administrativos, necessários ao desenvolvimento das atividades oriundas do objeto deste Convênio; fornecer os materiais, equipamentos, recursos didáticos e materiais de consumo necessários ao desenvolvimento, com qualidade, dos cursos a serem oferecidos; fornecer pessoal técnico e de limpeza e segurança; remunerar os coordenadores dos cursos (pró-labore); arcar

com despesas de hospedagem, alimentação e pró-labore de eventuais professores visitantes; instituir plano de carreira docente aos professores integrantes do quadro de pessoal, de acordo com critérios estabelecidos pelas partes convenientes; colaborar com a UNIVERSIDADE no zelo da qualidade acadêmico-pedagógica e administrativa dos cursos a serem administrados, bem como a coordenação dos mesmos.

Firmado o Convênio UFU/FUMESU/FEU, em 05 de janeiro de 1996 foi publicado o edital do 1º concurso vestibular promovido pela UFU e a Faculdade de Educação da FUMESU com o oferecimento de 40 vagas para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 40 vagas para o Curso de Licenciatura em Geografia e 40 vagas para o Curso de Pedagogia, todos com funcionamento previsto para o período noturno.

O Jornal Porta Voz, de 05/01/93, órgão oficial do município, trazia o seguinte destaque:

Segundo o prefeito Luiz Guaritá Neto, o início das atividades da Faculdade de Educação é marcantes [sic] para Uberaba, uma vez que a unidade de ensino superior foi criada para a formação de novos professores,, com o objetivo de elevar a qualidade educacional. De acordo com ele, só a Prefeitura investirá mais de meio milhão de dólares no primeiro ano de funcionamento da FEU.

A Secretária Dedê Praes salientou que os investimentos na Faculdade de Educação não serão retirados dos 25% do orçamento municipal para o setor. Ao contrário, aumentarão a fatia do bolo para a educação. Revelou que será aberto concurso público na 1ª quinzena de fevereiro para a contratação de professores e técnicos administrativos.

O Diretor da FEU, professor Paulo Roberto Ferreira, afirmou que a prioridade do Governo Federal em investir em formação de educadores já é uma realidade em Uberaba. Disse, ainda, que já vem trabalhando pelo oferecimento de novos cursos pela Faculdade de Educação.

Delineia-se, pois, os contornos da expansão do ensino superior em Uberaba.

Realizado o vestibular e a seleção dos alunos, as aulas na FUMESU/FEU se iniciaram em março de 1996, e de acordo com reportagem do Jornal Luta Popular, desse mesmo período, vinculado ao mandato do vereador que questionava a possibilidade “de

cobrança de anuidade” quando da discussão do Estatuto da FUMESU, em março de 1996 noticiava que o início das aulas já trazia um fato novo para os alunos da FEU, distinto da proposta veiculada pela PMU e pela FUMESU:

Embora o diretor-executivo tivesse negado categoricamente, quando da discussão e aprovação do Estatuto em agosto do ano passado, que a instituição pretendesse cobrar taxas ou mensalidades dos alunos dos cursos de graduação, seus 120 estudantes foram comunicados em sala de aula, pelo próprio Paulo Roberto Ferreira, de que precisarão pagar R\$45,00 mensalmente.

Procurando contestar a posição manifestada pelo vereador Lauro Guimarães no mês de agosto último, de que estava clara esta intenção, Paulo Roberto foi taxativo: “ É sem sentido imaginar que a FUMESU vá cobrar anuidade ou mensalidade dos seus futuros alunos de graduação ou licenciatura, já que esta cobrança é proibida pela Constituição Federal”. Estas declarações foram publicadas pelo “Jornal de Uberaba” naquele mês.

Agora no entanto, poucos dias após o início do funcionamento dos cursos da FUMESU, em contradição absoluta com suas próprias palavras e com o caráter legalmente gratuito do Ensino Público, o mesmo Paulo Roberto percorreu as salas de aula da instituição para “informar” aos alunos que eles terão que pagar a mensalidade.

O Diretor da Fundação, por sua vez, afirmava em outro diário da cidade, no Jornal da Manhã de 08 de abril 1996, que, “*todos desejam socializar os privilégios e benefícios, mas não querem socializar os custos destes mesmos privilégios e benefícios*”.

A reportagem continuava com os seguintes esclarecimentos:

*O diretor afirmou que foi proposta uma **taxa de contribuição** visando à manutenção de algumas regalias adicionais, cujos gastos não estão previstos na essência do ensino. Entre as atividades extra-curriculares está a locação de ônibus para viagens. Paulo Roberto Ferreira garante que **o ensino é e continua sendo gratuito** e que as atividades extra-curriculares (privilégios) são fruto da proposta de **excelência que a Universidade Federal de Uberlândia – UFU** (instituição que está oferecendo os cursos em parceria com o município) está querendo implementar. A contrapartida financeira, de acordo com o Diretor, é **voluntária** e não compulsória.¹⁷*

¹⁷ Os grifos apresentados são do artigo.

O montante a ser recolhido a título de contribuição deverá funcionar como um fundo a ser administrado por alunos de todas as classes e representantes dos professores, bem como da FUMESU. Paulo Roberto Ferreira reforça que os valores levantados vão ser utilizados exclusivamente para a melhoria do ensino e jamais para manter a faculdade. Ele ressalta que a lei é clara, quando diz que os custos de manutenção estão a cargo do poder público.

Mais uma vez observa-se incongruências no posicionamento por parte da FUMESU e sua direção. Num primeiro momento se afirmava que o ensino seria público e gratuito, inclusive lembrando que a cobrança feriria a Constituição, no entanto, nesse momento propõe uma taxa de contribuição, em tese “voluntária”, para socializar os custos. E ainda assim, continuava afirmando que o ensino “é e continua sendo gratuito”.

Chama atenção, também, a tentativa de se imputar a UFU a necessidade de se promover a cobrança da “taxa voluntária” e a concepção de que o acesso a educação superior seria não um direito social básico, mas, ao contrário, um privilégio e benefício. Aliás, concepção essa presente, igualmente, nas políticas para educação superior e nas diretrizes dos organismos internacionais levadas a cabo ao longo dos anos de 1990 e nesse início de século XXI.

Ao final do primeiro ano de funcionamento dos cursos o relacionamento entre a PMU, por meio da direção da FUMESU e da FEU, com a UFU e a comunidade acadêmica passou a ser marcado pela instabilidade e conflitos permanentes, até porque os alunos decidiram, em assembléia, que não iriam fazer qualquer tipo de pagamento.

Ao longo do ano de 1996 a polêmica em torno da “contribuição financeira” dos alunos deixou de ser discutida, tanto pelos representantes legais do município e da FUMESU/FEU quanto pela imprensa local e só veio à tona novamente retomar em novembro de 1996, quando passou a ser atribuído aos alunos, em jornais da cidade o

estigma de “boicotadores”. Por meio da manchete “Boicote de estudantes pode causar fechamento da FEU”, o Jornal da Manhã de 02/11/96, apresenta a seguinte reportagem:

A FEU (Faculdade de Educação de Uberaba), mantida pela FUMESU (Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba), pode bater o recorde de tempo mínimo de funcionamento. É que a escola está em vias de ter suas atividades encerradas, um ano após o seu início. A sugestão deve ser passada ao prefeito Luiz Guaritá Neto – responsável pela instalação – já na segunda-feira pelo Conselho da FUMESU/FEU, e mais do que isso, tem tudo para ser acatada. Extra-oficialmente o que se sabe é que os alunos do primeiro ano de funcionamento da escola, distribuídos nos cursos de Pedagogia, Geografia e Ciências Biológicas estariam boicotando o pagamento das mensalidades desde o início. A Prefeitura Municipal de Uberaba, apesar do orçamento de R\$300 mil/ano previsto para a manutenção geral da escola superior, teria gasto recursos significativamente maiores para suprir em 1996 custos que deveriam ser bancados pelas mensalidades, como por exemplo os salários dos professores. O boicote por parte dos alunos seria em protesto à cobrança das mensalidades, sob a alegação de que a escola, por ser municipal, deveria ser gratuita.

No entanto em artigo publicado no Jornal Lavoura e Comércio de 05/11/96, sob o título “Vereadores pedem a manutenção da Faculdade de Educação”, o problema é abordado sob outra perspectiva:

A Câmara Municipal aprovou ontem requerimento assinado por seis vereadores pedindo a manutenção das atividades da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU). Segundo o texto dos parlamentares, não há como dizer que os alunos da FUMESU devem valores à faculdade, na medida em que o próprio Diretor da Instituição reconheceu publicamente o caráter espontâneo de qualquer eventual contribuição financeira dos estudantes. A Faculdade de Educação de Uberaba foi colocada em possibilidade de fechamento pela prefeitura por causa da falta de verba para a sua manutenção. O fato chegou a ser atribuído à falta de pagamento da taxa à faculdade pelos estudantes, mas a contribuição representa apenas 1% da previsão orçamentária para o ano de 97, que é de R\$884 mil. Os vereadores ressaltam à gratuidade no ensino baseados em convênio assinado entre a FUMESU e a Universidade Federal de Uberlândia, como também o artigo 206 da Constituição Federal.

Ressalte, todavia, como se demonstrou anteriormente, que quando o poder público municipal pleiteou junto à UFU, a instalação dos cursos de formação de professores se afirmava que:

A Prefeitura Municipal de Uberaba, consciente da importância de se instituir nesta cidade um sistema público de formação de professores se dispõe a desenvolver todas as gestões políticas que lhe couberem e oferece o espaço físico, pessoal de apoio e a dotação de verba específica, através de Lei, para a viabilização permanente do Programa. (PMU/GAB 835/93).

Dourado (2001, p.98), refletindo outras experiências observa que:

Se analisado à luz da defesa da articulação entre ensino público e ensino gratuito, esse modelo pode ser entendido como uma das modalidades de privatização do público, na medida em que o ensino oferecido passa a ser pago pelo usuário, ferindo o princípio constitucional federal de gratuidade do ensino público.

E isso pode ser observado também na experiência de Uberaba.

Alguns dos professores da FEU e a equipe de coordenadores da UFU, se posicionaram contra os encaminhamentos que vinham sendo dados, a ponto da então Coordenadora do Curso de Pedagogia apresentar documento em que fazia a seguinte análise, que mesmo longa merece ser destacada:

Em fevereiro de 1996, a UFU realizou o primeiro vestibular e a Prefeitura de Uberaba implementou os concursos para contratação dos docentes que atuariam nas primeiras série dos Cursos. No início do ano letivo, os professores já estavam contratados, em regime de 10 ou 20 horas-aula semanais, sendo que para os primeiros foram destinadas até 5 aulas e, para os segundos, até 10 aulas semanais.

No entanto, logo no primeiro ano letivo, os coordenadores, professores e alunos da FEU tomaram conhecimento de que a PMU viria a cobrar uma “contribuição” (mensalidade?) do aluno. O argumento utilizado era o de que a PMU já não possuía os recursos disponíveis para a manutenção dos cursos. Embora tenha havido, desde o início do período letivo, gestões, por parte da direção da FEU, no sentido do pagamento do aluno, tal exigência não conseguiu ser concretizada até o final do ano.

Assim, no primeiro ano de implantação dos cursos, percebeu-se um esforço da direção da Faculdade no sentido dos Cursos possuírem as

condições necessárias para que seu funcionamento transcorresse bem. No caso, os coordenadores de Cursos, designados pela UFU, puderam realizar o acompanhamento administrativo e acadêmico dos mesmos, o que era possibilitado, dentre outros, pela disponibilidade de carga horária semanal dos professores. Outro fator fundamental foi também a qualificação do corpo docente contratado através dos concursos públicos. Para o Curso de Pedagogia, por exemplo, foram contratados 4 (quatro) professores. Destes 2 (dois) eram mestres e 1 (um) mestrando. Mas, qual não foi a surpresa dos alunos, docentes e coordenadores envolvidos, quando, em novembro do mesmo ano, durante a realização da Primeira Jornada Pedagógica da FEU¹⁸, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, foi comunicado a impossibilidade da manutenção dos cursos sem a parceria dos alunos, entendida como pagamento de uma mensalidade.

Nesse mesmo, 21 de novembro de 1996, a Prefeitura Municipal de Uberaba, através do Decreto N.1924, alterou profundamente o que estava previsto no Convênio UFU/PMU/FUMESU. O teor do referido decreto visou basicamente a regulamentar a manutenção, expansão e consolidação da FEU. Segundo o mesmo decreto (art. 4º), o Município de Uberaba asseguraria o custeio da estrutura física gerencial e funcional, cabendo à comunidade acadêmica, mediante pagamento de contribuição mensal, responsabilizar-se pelas despesas relativas a vencimentos de pessoal docente, coordenadores de Curso, obrigações trabalhistas e previdenciárias.

Desta maneira, no final de 1996, quando o ano letivo terminou, pairavam entre os alunos, professores e coordenadores dos cursos da FEU várias interrogações e dúvidas sobre como seria encaminhada a solução para os Cursos de Licenciatura da UFU que funcionam com sede em Uberaba.

Durante o período de férias, após várias tentativas frustradas de contato com a direção da FEU, no sentido de organizar o ano letivo de 1997 (inclusive os cursos para os professores que atuavam no 2º ano de funcionamento dos cursos), e sem nenhuma informação sobre a continuidade do meu trabalho na Coordenação do referido Curso, fui informada, oficiosamente, que o Convênio UFU/FUMESU estava sendo alterado. Segundo as informações, a proposta da SMEC e da direção da FEU, acordada com a Reitoria da UFU é a de que os 3 (três) cursos lá implantados possuirão um único Coordenador Geral.

Diante de todos esses fatos e na impossibilidade de ser ouvida, em especial pela Reitoria da UFU, e pela Direção da FEU, venho de público manifestar meu pesar e minha frustração por ter contribuído, como profissional da Educação, para o desencadeamento desse processo que não mais atende ao que foi acordado em sua implantação, e não ter merecido, por parte de instâncias superiores, a consideração devida de

¹⁸ Essa I Jornada Pedagógica, organizada pela SMEC em conjunto com a FEU da FUMESU, teve como temática “A formação do educador: avaliação de um projeto”. Nesse evento, as discussões giraram em torno dos impasses institucionais existentes e foi apresentada pelos organizadores um documento que ao final foi aprovado na sessão plenária final, ocorrida em 08/11/1996.

conformidade com minhas funções determinadas pelo Convênio em causa.

Por tais razões, faço deste Documento um instrumento de desagravo e o aproveito para solicitar minha desligação do projeto em causa.

(DAMIS, mar. 1997).

Com efeito, observa-se na experiência em análise o que Dourado (2001), encontrou em outras localidades, no sentido de que, se num primeiro momento as “fundações municipais” possibilitam a expansão e interiorização do ensino superior, de outra parte, essas experiências acabam por contribuir no processo de privatização desse nível de ensino.

Surge aqui uma outra categoria evidenciada nos documentos que é o poder público estabelecendo parceria com a comunidade para manutenção do ensino superior. Na verdade, o que se denomina de “parceria” encontra sustentação nas políticas neoliberais implementadas que são subsidiadas pelo Banco Mundial (1994) e que prevê, para o ensino superior, uma diversificação das fontes de financiamento, inclusive com a participação dos alunos.

Essa perspectiva de “parceria” fica explícita na experiência em análise, quando no documento aprovado na Sessão Plenária de 08/11/96, da I Jornada Pedagógica se propõe:

[...]

- que a curto prazo, enquanto e na medida em que a PMU tem sido seu principal mecanismo de obtenção dos recursos financeiros, se efetive a parceria de seus beneficiários imediatos – os alunos – que deverão arcar com sua participação através de uma taxa de contribuição;

- que se estabeleçam critérios para definição da taxa de contribuição onde ficam claramente explicitada a responsabilidade de cada um dos parceiros;

- com relação ao impasse criado pelo não pagamento de tal taxa em 1996, que ele seja objeto de negociação entre as partes.

[...]

O que ficou evidenciado nessa I Jornada Pedagógica é que este momento foi marcado não como uma oportunidade para avaliação do projeto e trabalho pedagógico desenvolvido, mas principalmente, como estratégia no sentido de mudar o caráter da FUMESU/FEU, caracterizando-a como uma instituição privada, uma instituição onde a educação passa a ser tomada como um produto adquirido por quem tiver o poder de compra, alterando-se, profundamente, o sentido da instituição pública desenvolvida até então onde a educação é vista como um bem público e direito social básico.

A experiência de Uberaba, sugere, também, dimensões e características que a diversificação e diferenciação institucional, podem assumir, a partir da criação de outros modelos institucionais que podem surgir, marcados por um profundo hibridismo dos modelos previstos na legislação atual. Mais uma vez tem-se aqui o desenvolvimento de uma IES que Dourado (2001) caracteriza como pública, não gratuita, gerida por fundação municipal.

No entanto, quando isso ocorre, a lógica de funcionamento dessas instituições passa a ser a mesma que rege as relações de mercado e de trabalho no contexto da sociedade capitalista. Isso se evidencia pelos encaminhamentos assumidos pela FUMESU e pela FEU perante os alunos considerados “boicotadores”, e perante o movimento organizativo dos professores.

No caso dos “alunos boicotadores”, esses passaram a ser considerados como “inadimplentes” com suas obrigações financeiras perante a FEU. Eis como a Secretaria de Assuntos e Negócios Jurídicos – SANJ comunica aos alunos sobre sua situação:

Pela presente, informo que V. S^a encontra-se inadimplente da Contribuição Acadêmica preconizada na legislação correlata e regras estatutárias da FUMESU.

É oportuno ressaltar que a citada contribuição decorre de preceito legal e de decisão aprovada pela Comunidade Acadêmica da Faculdade de

Educação de Uberaba – FEU/FUMESU, em sessão plenária de 08/11/96 e homologada pelo Decreto Executivo N.1924 de 21/11/96, com o objetivo essencial de viabilização econômica/financeira da Entidade Educacional.

Diante do exposto e pelo presente instrumento, NOTIFICO EXTRAJUDICIALMENTE V. S^a, para no prazo de 05 (cinco) dias, a contar do recebimento desta, efetuar o pagamento da “Contribuição Acadêmica, devida, cujos valores apurados poderão ser aferidos junto à Tesouraria da aludida Instituição, sita a Av. Tutunas, nº 720 Bairro Tutunas – CEP: 38061-500, nesta cidade de Uberaba – MG.

À oportunidade, faz observar, por relevante que o não recolhimento dos débitos, regularmente exigíveis, na forma da lei e no prazo estabelecido, implicará em imediata interposição de medidas judiciais cabíveis. (PMU/SANJ, 04/08/97).

Em nova notificação, dois meses depois, a SANJ endurece sua relação com o “aluno consumidor inadimplente”:

*A Secretaria de Assuntos e Negócios Jurídicos do Município de Uberaba, através de seu titular, pela presente e em reiteração, vem **NOTIFICÁ-LO(A)** para, no prazo improrrogável de 48 (quarenta e oito) horas, a contar do recebimento desta, **quitar** integralmente o seu débito junto à Faculdade de Educação de Uberaba – FEU, decorrente de mensalidades escolares, o que deverá ser feito na própria Secretaria da Instituição, para os devidos fins de direito.*

*À oportunidade, **faz observar** que o não pagamento, na forma e prazo estipulados, além de **evidenciar** a intenção do aluno-devedor de não pretender cumprir a obrigação, **implicará** no poder-dever de a Instituição adotar as medidas judiciais cabíveis, o que ocorrerá, impreterivelmente, já na próxima semana que se inicia, com conseqüências jurídicas decorrentes, tudo aos rigores da Lei e sob o amparo do direito.*

Por último, enfatiza que a não regularidade do pagamento, constitui impedimento de o aluno rematricular na Faculdade, nos termos constantes de Medida Provisória Governamental em vigor.¹⁹ (PMU/SANJ, 24/10/97).

Ao mesmo tempo, aos alunos passou a ser imputada a responsabilidade pelo possível fechamento da FEU. No Jornal da Manhã, de 07/08/1997, o então Presidente do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, afirmava que, *a FEU para*

¹⁹ Os grifos apresentados são do documento.

ser viável precisava de uma contribuição dos alunos. Esta foi uma equação montada desde o início das atividades da Faculdade, com o pagamento das mensalidades.

No Jornal de Uberaba, de 14/08/1997, reportagem sob o título “Fábrica de professores pode fechar”, noticiava:

A manutenção da Faculdade de Educação de Uberaba está “esbarrando” na intransigência de poucos alunos que podem tirar a possibilidade dos demais de fazerem a respectiva formação. É o que avalia o prefeito Marcos Montes – PFL, acrescentando que a PMU não vai arcar com o pagamento dos professores porque em reunião realizada no início do ano ficou acertada a contribuição mensal dos alunos para fazer face a esta despesa, ou seja, uma parceria entre FEU/PMU/alunos. “ Se os alunos não contribuírem teremos que fechar a FEU”, prevê. Montes observa que no começo da sua administração deixou claro aos envolvidos, inclusive acadêmicos – sem entrar no que foi divulgado ou entendido no passado - que este é o caminho de uma faculdade pública no mundo, isto é, a cobrança de taxa de contribuição.

Em 04/09/1997, no Editorial do mesmo jornal, está anunciado:

A FEU foi-se

[...]

Projeto arrojado, cujos méritos já foram ressaltados neste espaço, o sonho da FEU tornou-se um pesadelo para quem apostou na seriedade de seus propósitos. A Prefeitura de Uberaba, mantenedora da instituição, culpa os alunos pelo alto índice de inadimplência, o que acabou, segundo a direção da FEU, por inviabilizar o seu funcionamento. Os alunos, por sua vez, questionam a cobrança de mensalidade, uma vez que a proposta inicialmente divulgada pela PMU era de que a FEU não dependeria do pagamento de mensalidades para sobreviver.

Quanto aos professores, aqueles que se encontravam no regime de trabalho de 20 hs. e que não aceitaram ter esse regime alterado para o denominado “regime horista” de trabalho, todos receberam, no início do ano de 1997, a seguinte notificação:

[...]

Não será possível manter com V. S^a o atual Pacto Laboral, a partir de 01/02/97;

Lamentavelmente, comunicamos-lhe que no dia 03/02/97 V. S^a estará recebendo o Aviso-Prévio por parte desta FUMESU, nos termos da lei; Fica, desde já, V. S^a convocada a comparecer ao Setor de Contabilidade da FUMESU/FEU, nos horários de 18:00 às 21:00 hs. na data acima, munida de sua CTPS e demais documentos pessoais, para ultimar os acertos trabalhistas decorrentes.

Nesta oportunidade, reiteramos lamentar tal decisão, bem como, registramos nossos sinceros agradecimentos pelos relevantes serviços prestados por V. S^a a esta Instituição.(PMU/FUMESU/FEU ofício 011/97).

Em agosto desse ano, os professores fizeram uma primeira paralisação, diante do anúncio feito pelo Diretor Executivo da FUMESU, de que a Fundação não teria condições de continuar pagando seus salários. Após esse anúncio o pagamento dos salários realmente começaram a se atrasar. Em outubro houve nova paralisação do corpo docente, diante do agravamento no atraso de seus salários.

É interessante notar como que em todos esses momentos a FUMESU tentava imputar a responsabilidade por esses atrasos e possível fechamento da FEU à “inadimplência e intransigência” dos alunos, conforme publicação do Jornal da Manhã de 06/08/97:

Os professores da Faculdade de Educação de Uberaba – FEU da Fundação Municipal de Ensino Superior – FUMESU decidiram paralisar suas atividades depois de uma reunião de mais de duas horas com o diretor da Faculdade, Paulo Roberto Ferreira, os docentes resolveram protestar contra a falta de garantia de pagamento de seus salários.

O diretor da instituição informou aos professores que a FEU não teria mais condições de pagar os cerca de 15 docentes da faculdade. O motivo, segundo Ferreira, é a inadimplência da ordem de 58% por parte dos acadêmicos da FEU. Ferreira explicou aos professores que a instituição teve que fazer “malabarismos” para conseguir pagá-los desde o início do ano, e que não teria mais condições de efetuar estes pagamentos.

Após a reunião com os professores, que terminou por volta das 21hs., o diretor chamou os representantes dos alunos para comunicar a decisão dos docentes e que a FEU a partir daquele momento iria entrar com

pedido de cobrança judicial dos inadimplentes, através da Secretaria Municipal de Assuntos e Negócios Jurídicos.
[...]

No Jornal de Uberaba, de 07/08/97 sob o título: “Diretor apela para o bom senso e acredita na manutenção da FEU”, é publicada a seguinte reportagem:

A PMU não é obrigada a investir em curso superior, mas fez uma dotação inicial para criar a Fundação Municipal de Ensino Superior – FUMESU, entidade mantenedora da Faculdade de Educação de Uberaba – FEU, para preencher a carência de cursos para formar professores na região. O esclarecimento é do diretor da FUMESU/FEU, professor Paulo Roberto Ferreira, acrescentando que desde o primeiro momento foi explicado que o parceiro da escola seria o aluno. Agora ela pode fechar as suas portas porque a maioria dos alunos não quer contribuir com uma taxa de R\$85,53. Mas o diretor, bastante otimista, ainda acredita na inteligência dos alunos para reverter esse quadro.
[...]

O prejuízo do fechamento da FEU – caso isso seja inevitável – na avaliação do diretor, não vai atingir apenas os alunos de hoje ou os professores, mas, principalmente as crianças do futuro. Não é demais lembrar que a FEU forma professores.

No segundo momento, em outubro, o Jornal da Manhã de 23/10/97, informava:

[...]
Os professores estão há 55 dias sem receber seus salários e, por isso, segundo o articulador do movimento, Rogério Jesse Silva Lima, 25 anos, resolveram paralisar suas atividades na noite de ontem. Como não foi possível impedir o movimento, o grupo acabou apoiando a paralisação e decidiu propor o desmembramento dos cursos da FEU. Segundo Jesse, a maioria dos alunos dos cursos de Ciências Biológicas e do primeiro ano de Geografia admitem pagar a mensalidade que viabilizaria o pagamento dos professores, mas os alunos do 2º ano de Geografia e 2º ano de Pedagogia, considerados por ele “alunos cheios de ideologia” não admitem o pagamento, o que está inviabilizando a realização dos cursos.

Nessa mesma época o Jornal de Uberaba de 06/11/97, publicava:

Os professores da FEU enfrentam a inadimplência dos próprios alunos, visto que um decreto²⁰ assinado no final do governo de Luiz Neto atrelou o pagamento das mensalidades ao financiamento da remuneração dos professores. Com a inadimplência ultrapassando os níveis de 80%, o pagamento do corpo docente fica inviabilizado.

Como se observa, os alunos são sempre colocados como os responsáveis pela crise institucional na FEU, podendo inclusive chegar ao seu fechamento.

Esses elementos nos ajudam a apreender como a lógica do mercado, marcada pela relação de consumo e exploração da força de trabalho, inclusive com o seu uso ideológico para aprofundamento dessa exploração, deixa suas marcas na experiência do Convênio firmado entre UFU/PMU/FUMESU.

Os dados apresentados ao longo deste capítulo evidenciam como essa experiência foi marcada por conquistas, conflitos e resistências. A cidade de Uberaba voltou a contar com a formação de professores no seu interior. Além disso, teve ampliado o oferecimento de vagas no ensino superior.

No entanto, essa mesma experiência evidencia os caminhos percorridos para o processo de ampliação da privatização da educação superior, inclusive com o apoio do poder público estatal.

Mas, por certo, as resistências deixaram importantes marcas na trajetória acadêmica e profissional daqueles que nela estiveram envolvidos.

²⁰ O decreto municipal N.1924 de 21/11/1996 no seu artigo 4º previa que as despesas relativas a vencimento do pessoal docente, coordenadores de curso e obrigações trabalhistas e previdenciárias ficariam sob a responsabilidade dos alunos. Esse decreto foi posteriormente considerado sem amparo legal pelo Ministério Público haja visto que desde a promulgação da Constituição em 1988 não se pode criar qualquer obrigação ou direito a não ser através de lei, devidamente aprovada pelo Poder Legislativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo analisamos as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas do século XX como também, a implementação do ideário neoliberal e seus pressupostos de afastamento do Estado das questões até então sob sua responsabilidade, num franco processo de transferência de obrigações em consonância com as políticas dos organismos multilaterais previstas para os países em desenvolvimento e suas implicações na área educacional, mais concisamente no ensino superior.

No que diz respeito à nova lógica organizacional dos processos de produção, alterações substanciais ocorreram. A produção em série foi substituída pelos novos parâmetros da acumulação flexível seguindo, assim, a lógica estabelecida pelo mercado e influenciada pelo capital transnacionalizado dos grandes grupos econômicos dos países desenvolvidos. Nessa perspectiva, o trabalhador presenciou profundas mudanças em que, direitos adquiridos foram flexibilizados por contratos temporários, muitos trabalhadores foram substituídos pela introdução de novas tecnologias, e o trabalhador que permaneceu na função, esse se tornou um trabalhador multifuncional. Passou a se exigir um conhecimento verticalizado para compreender as novas tecnologias e a nova forma de saber que a realidade em mudança exige.

Pode-se apreender, ainda, que a entrada do capital estrangeiro no país, gerando uma nova forma organizacional para o mundo do trabalho, foi disseminada, também através dos pressupostos neoliberais de redução do papel do Estado, na condução das políticas sociais, da desregulamentação da economia em que as políticas neoliberais implementadas provocaram mudanças substanciais no Estado brasileiro. Questões até então conduzidas pelo Estado são consideradas como um peso e como responsáveis pela crise do Estado. Essa nova lógica gerou ainda mais um distanciamento e um agravamento das questões sociais como habitação, saúde, trabalho e educação. A ideologia divulgada pelos neoliberais era de que o Estado não conseguia atender às necessidades básicas da população, que os serviços não eram eficientes e que, portanto, melhor seria transferir essa responsabilidade aos setores da iniciativa privada.

Assim, na área educacional assistiu-se a um deslocamento da centralização para a descentralização, com um enfoque de transferência para os municípios, da questão do público e do privado envolvendo a privatização e um novo conceito de público, do processo de formação de professores nessa nova lógica, assim como a função exercida pela universidade e a flexibilização, culminando num processo de diversificação e diferenciação institucional.

Essa nova lógica encontrou sustentação nas prescrições dos organismos multilaterais como o Banco Mundial-BM e o Fundo Monetário Internacional-FMI para as áreas econômica, social e educacional dos países em desenvolvimento. Os empréstimos financeiros concedidos pelo BM a esses países passaram a exigir a adequação das políticas de ajuste estrutural estabelecido pelo FMI. Nas áreas sociais foram prescritas políticas focalizadas que não atuavam diretamente nas causas dos

problemas sociais, mas sim nos efeitos produzidos pela falta de políticas sociais efetivas.

Depreende-se, assim, que a implementação de políticas de flexibilização, descentralização, focalização e privatização passaram a permear a área educacional, de modo que, a legislação vigente elaborada sob as influências dos organismos internacionais, permitiu nova configuração para o ensino superior com uma diversificação e diferenciação dos modelos institucionais e com alterações significativas no processo de formação de professores.

De acordo com as prescrições do BM, os investimentos da área da educação deveriam ser revertidos para a educação básica deixando que o ensino superior fosse ministrado por instituições particulares ou até mesmo que as instituições públicas passassem a contar com outro tipo de financiamento, como, por exemplo, através de mensalidades pagas pelos alunos.

Essa lógica economicista ignora o processo de formação acadêmica desenvolvido na e pela universidade em que, atende, mais uma vez, aos organismos multilaterais que prevêem o processo de formação em serviço e não na universidade, de modo que a educação, novamente, deixa de ser vista como um direito social e um bem público, sendo reduzida a um produto a ser adquirido por quem detiver o maior poder de compra.

Compreende-se assim que a legislação brasileira e as políticas educacionais para o ensino superior não só têm possibilitado um aumento diversificado e diferenciado de instituições de ensino superior privadas, como também têm possibilitado a criação, das instituições públicas dentro do modelo gerencialista, do público não estatal, como tem sido evidenciado no caso das fundações municipais.

A experiência analisada demonstra que esse modelo fundacional que num primeiro momento se apresenta como possibilidade de oferecimento do ensino superior público, colabora para o processo de expansão e privatização do ensino superior privado em que a instituição pública passa a ter o caráter do público não estatal. A experiência também possibilitou por um lado a abertura de novos cursos superiores na área de formação de professores e por outro não, com as transformações ocorridas ao longo do processo, impediu a continuidade de termos na cidade um sistema público de formação de professores.

A transformação de uma instituição pública em pública não estatal evidencia não só a transferência de um bem público ao setor privado, mas mais que isso, significa a transformação do conhecimento em produto, em mercadoria, e também a metamorfose do aluno em consumidor colocando assim a educação a serviço da lógica do mercado.

Assim, se esse trabalho serviu para explicitar, compreender e apreender os liames da experiência acima descrita, também serviu para suscitar uma série de outras inquietações sobre as políticas públicas educacionais implementadas e o caráter que tem assumido a educação superior no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 20, n.69, Campinas: Unicamp, dez. 1999. p. 139-164.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supra nacional. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, Campinas: Unicamp, ago. 2001. p. 15-32.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-37.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-38.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes.; PARO, Vitor. (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-28.

_____. Trabalho e precarização numa ordem mundial. In: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001. p. 35-48.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora.; CAMPOS, Maria Malta.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Orgs.). **Formação do Educador**. UNESP, v. 1. 1996 (seminários e debates). p. 47-67.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, Campinas: Unicamp, set. 2002. p. 25-48.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. 225p.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (el desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: Bird/Banco Mundial, 1994. 122p.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

BORGES FILHO, Nilson. (Org.). A difícil travessia da transição. In: **Direito, Estado, Política e Sociedade em transformação**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris editor/CPGD-UFSC. 1995. p.135-147.

BOSI, Alfredo. et. al. **Universidade**: Panorama e Perspectivas. Cadernos Adenauer, n.6, São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, ago. 2000. 104 p.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 151p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 20 mar. 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei N.9.394/96. Brasília, DF. 1996.

_____. Decreto N.2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da medida provisória N.1.477-39 de 08 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único 54 e 88 da Lei N.9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 17 mar. 2004.

_____.Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Município de Uberaba. Ação civil pública. Processo N.1998.38.02.000191 3. Município de Uberaba, Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba e Universidade Federal de Uberlândia. Juiz: Paulo Fernando Silveira. Uberaba, 09 de fev. de 1998. Suspensão da cobrança de contribuições mensais.

_____.Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Município de Uberlândia. Réplica a manifestação da UFU. Processo N. 1998.38.02.000191 3. Procurador da República: José Cardoso Lopes. Uberlândia, 29 de jun. de 1998.

_____.Decreto N.3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 17 mar. 2004.

_____.Decreto N.3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto N.3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em:<<https://www.presidencia republica.gov.br/>>. Acesso em: 04 de jan. 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira. In: Seminário sobre Reforma Constitucional, patrocinado pela Pres. da República, jan. 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2004.

_____.**Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil** - para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____.Estratégia e estrutura para um novo Estado. In: **Revista de Economia Política**, v.17. n. 3-67, p. 24-38, jul./set. 1997.

_____.; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e educação pública gerencial**. São Paulo: FGV, 1998. 314p.

BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa. (Coord.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. 154 p.

CAETANO, Coraly Gará.; DIB, Miriam Michel Cury. **A UFU no Imaginário Social**. Uberlândia: UFU, 1988. 556 p.

CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, Campinas: Unicamp, ago. 2001. p.67-83.

_____.; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 102 p.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formação do Educador: dever do Estado tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Orgs.). **Formação do Educador**, UNESP, v. 1. 1996 (seminários e debates). p.17-43.

Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: tendências da educação superior para o século XXI. Trad. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. 726 p.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP: Ação Educativa, 2003. p. 75-123.

CORSI, Francisco Luiz. **Estado novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo: Ed. UNESP/ FAPESP, 2000. p. 21-49.

COSTA, Messias. **A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 132p.

CUNHA, Luiz Antonio. Políticas para o Ensino Superior: do GERES à LDB. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. XII, n. 1, Brasília: UNB, jan./jun. 1997. p. 57-83.

DAMIS, Olga Teixeira.[**carta**]. Uberlândia, mar. 1997. Carta à Coordenadora do DEPOP analisando sua participação no processo de planejamento e implementação do Convênio UFU/PMU/FUMESU e solicitando seu desligamento da função de Coordenadora do Curso de Pedagogia em Uberaba.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001. p. 35-48.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 11ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 284-642.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: Flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público. In: DOURADO, Luiz Fernandes.; CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João F. de. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003. p. 97-116.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Educação Superior**: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? Trabalho apresentado na IIIª Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales, Porto Alegre, abr. 2002. Não Editada.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, Campinas: Unicamp, set. 2003.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. 1999. 227 p.

DOURADO, Luiz Fernandes.; CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade pública**: políticas e identidades institucional. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, Goiânia: Ed. UFG, 1999. 87 p.

_____. **A interiorização do Ensino Superior e a privatização do público**. Goiânia, GO: Ed. UFG. 2001. 201 p.

_____.; PARO, Vitor. (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. 158 p.

_____. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas: Unicamp, set. 2002. p. 234-252.

_____.;CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João F. de. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003. 239p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP. 2001. p.463-543.

FOGAÇA, Azuete. Educação e Qualificação Profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.55-68.

FONSECA, Marília.O Banco Mundial Como Referência Para a Justiça Social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista de Educação da USP**. v.24, n.1, São Paulo:EDUSP, jan.1998. p. 37-69.

_____.O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-251.

FRIGOTTO, Gaudêncio.Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.77-108.

_____.Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. ; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.31-92.

_____.Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia. (Org.).**Os Professores e a Reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.57-80.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA. **Ata da reunião realizada no dia 16 de ago.1995**.Uberaba, 1995. p. 39-43.

_____.**Estatuto da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba FUMESU** . Aprovado em 16 de ago. de 1995.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA-FUMESU/FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE UBERABA.[circular].Uberaba, 14.01.1997. Comunica aos alunos o valor mínimo mensal da contribuição acadêmica.

GARCIA, Regina Leite.A escola como espaço de luta por hegemonia.In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **Formação do Educador**, UNESP, v. 1. 1996 (seminários e debates). p. 127-143.

GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 303 p.

_____.;SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 204 p.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues.;WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes.;SOUSA NETO, Miguel Rodrigues de. (Orgs.). **Fragmentos Imagens Memórias**: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Edufu, 2003. 215p.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, Campinas: Unicamp, set. 2002. p. 839-872.

HADDAD, Sérgio.Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR. Aurélio. (Org.). **A estratégia os bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil, 1998. p.41-52.

_____.Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino americano: comentário sobre a palestra de Atílio Boron. In:KRAWCZYK, Nora.; WANDERLEY, Luis Eduardo. (Orgs.).**América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-82.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996. p. 115-184.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (Públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, v. 21, n.55, Campinas: Unicamp, nov. 2001. p. 30-41.

IANNI, Octávio. **A era do Globalismo**. 3.ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. 303 p.

JORNADA PEDAGÓGICA I. 1996, Uberaba. **A formação do educador:** avaliação de um projeto. Uberaba: Faculdade de Educação/FUMESU, 1996.

KRAWCZYK, Nora.; CAMPOS, Maria Malta.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. 140p.

_____.; VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. In: _____.; WANDERLEY, Luis Eduardo. (Orgs.). **América Latina:** Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-135.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 151-178.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Novas estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 115-122.

LEHER, Roberto. Projetos e Modelos de Autonomia e Privatização das Universidades Públicas. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Universidades na penumbra:** neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.

_____. Expansão Privada do Ensino Superior e Heteronomia Cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz Fernandes.; CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João F. de. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior:** Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003. p. 81-93.

LINHARES, Célia. (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola:** Brasil e Espanha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 174 p.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves.; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Revista Educação & Sociedade**, n.77, Campinas: Unicamp, dez. 2001. p. 255-266.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. In: **Revista Educação & Sociedade**, n.77, Campinas: Unicamp, dez. 2001. p. 28-48.

MORAES, Reginaldo C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora.; CAMPOS, Maria Malta.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42.

_____. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, Campinas: Unicamp, set. 2002. p.13-24.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90. In: _____(Org.). **Educação e Política no limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-58.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 254p.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo á brasileira. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

PAZETO, Antônio Elísio. Universidade e diversidade: descaminhos do modelo universitário brasileiro. In: **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 18, n. 1, Porto Alegre: ANPAE, jan./jun.2002. p. 81-95.

PINO, Ivany R. As Conferências Brasileiras de Educação nos Anos 80. In: **Revista Presença Pedagógica**, nov./dez. 1995. p. 18-27.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. Secretaria de Governo. Lei n.3.972 de 29 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a Criação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU).

_____. **[ofício]**. Uberaba, 15.06.1993. Ofício ao Magnífico Sr. Reitor da Universidade Federal de Uberlândia pleiteando um convênio com a Universidade.

_____.**Levantamento da real necessidade de implantação de um “Sistema Público de Formação de Professores em Uberaba.”** Uberaba, 1993. 4p.Relatório.

_____.Lei n.376 de 19 de julho de 1993. Cria Comissão Especial para Criação do “Sistema Público de Formação de Professores. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 01 ago. 1993.

_____.Secretaria Municipal de Educação e Cultura.**[Ofício]**.Uberaba, 10.02.1995. Ofício à presidente da Comissão interna da UFU fornecendo Informações sobre as solicitações apresentadas pela universidade para agilizar o processo.

_____.Secretaria Municipal de Educação e Cultura.**[Ofício]**.Uberaba, 04.04.1995. Ofício ao M. Reitor reiterando o pedido de implantação dos cursos de licenciatura em Uberaba e apresentando as providências já adotadas para viabilizar o início dos cursos.

_____.Decreto n. 1.411 de 10 de agosto de 1995. Designa membros para Assembléia Geral da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba – FUMESU. **Porta Voz**, Uberaba, 11 ago. 1995.

_____.Decreto n. 1.924 de 21 de nov. de 1996. Dispõe sobre a estrutura funcional e gerencial da FUMESU/FEU - Faculdade de Educação de Uberaba e contém outras disposições.Uberaba, 1996.

_____.;FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA - FUMESU/FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE UBERABA.**[Ofício]**. Uberaba, 28.01.1997. Ofício comunicando aos professores da instituição as novas bases de relacionamento entre a Prefeitura Municipal de Uberaba –PMU e a Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba decorrentes do Decreto 1924 de 21 de nov. de 1996.

_____.Secretaria de Assuntos e Negócios Jurídicos.**[carta]**. Uberaba, 04.08.1997. Carta comunicando a inadimplência do aluno em relação à Contribuição Acadêmica e notificando-o extrajudicialmente.

_____.Secretaria de Assuntos e Negócios Jurídicos.**[carta]**. Uberaba, 24.10.1997. Carta notificando o aluno referente ao débito com a FEU.

_____.Lei n.6.526 de 13 de janeiro de 1998. Autoriza a agregação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba - FUMESU à Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, e contém outras disposições. **Porta Voz**, Uberaba, 30 jan. 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira**. 16. ed. revista e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. 2000. 207 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. 259 p.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-providência**. Trad. Joel Pimentel de Ulhôa. Goiânia: Ed. UFG/UNB, 1997. 160 p.

SALLUM JR. Brasília. Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do século XX. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, São Paulo: ANPOCS, jun. 2003. p. 35-55.

SAMPAIO, Antonio Borges. **Uberaba**: História, fatos e homens. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1971. 402 p.

SANDER, Benno. Educação, Trabalho e Cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. In: **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 16, n. 2, Porto Alegre: ANPAE, jul./dez.2000. p. 137-155.

SCHWARTZMAN, Jacques. Desacertos do financiamento no ensino superior. In: **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 16, n. 2, jul./dez.2000. p. 213-222.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Nova LDB e a política de formação de professores: um passo a frente e dois atrás...In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(Orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 177-192.

SGUISSARDI, Valdemar.; SILVA JR. João dos Reis. (Orgs.). **Educação superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã. 2001. 238 p.

_____.O Desafio da Educação Superior no Brasil: quais são as perspectivas?
In: _____. **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, p. 9-46.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia M. de.; EVANGELISTA, Olinda.[**O que você precisa saber sobre...**] política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2002. 140p.

SILVA JR, João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USF-IFAN. 2001. 279 p.

_____. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001. p.243-261.

_____. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2003. 135 p.

SILVA, Ângela M.; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas.; FREITAS, Nara Eugênia de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses.** Uberlândia: EDUFU, 2000. 163 p.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Repensando a organização do trabalho pedagógico.** Goiânia, GO: UFG, 1993. (dissertação de mestrado).

_____. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994).** Campinas, SP: 1999. (tese doutorado).

SILVA, Waldeck Carneiro da. A Reforma da Formação de Professores no Brasil e o Lugar Social da Universidade. In: LINHARES, Célia. (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.115-135.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Rio de Janeiro: Ed. Anna Nery/UFRJ. 1999. 368 p.

_____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 218p.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, PUC-SP: Ação Educativa, 2003. p.15-38.

SOARES, Maria Susana Arrosa. (Coord.). **A educação superior no Brasil.** Brasília, DF: Capes. 2002. 304 p.

TOMMASI, Livia de.; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP: Ação Educativa, 2003. 279 p.

_____.Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In:_____.; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP: Ação Educativa, 2003. p.195-227.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.109-136.

TRINDADE, Héglio. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. 223p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERABA.Câmara Municipal. Lei n.4.833 de 21 de janeiro de 1982. Proíbe a cobrança de taxas em estabelecimentos de ensino municipais. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 24 jul. 1992.

_____.Câmara Municipal. Lei Complementar n.016 de 04 de dezembro de 1991.Cria a Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU). **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 06 dez.1991.

_____.Câmara Municipal. Lei Complementar n.036 de 22 de fevereiro de 1995. Modifica e dá nova redação à Lei Complementar n. 016, de 04 de dezembro de 1991.Uberaba, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.**Portaria R N.945/93 de 20 julho de 1993**. Constitui Comissão interna com a finalidade de estudar e analisar a possibilidade de se implantar cursos de licenciatura em Uberaba. Uberlândia, 1993.

_____.**Pré-projeto para implantação de cursos de licenciatura em Uberaba-MG**. Uberlândia, ago. 1993.

_____.Centro de Ciências Biomédicas. **[carta]**. Uberlândia, 03.08.1993. Carta a Secretária de Educação de Uberaba solicitando algumas providências e documentos para o processo de implantação dos cursos de licenciatura em Uberaba.

_____.Centro de Ciências Biomédicas. **[carta]**. Uberlândia, 03.01.1995. Carta à Secretária de Educação de Uberaba no sentido de dar informações e solicitar colaboração para agilizar os trâmites para o processo de implantação dos cursos de licenciatura em Uberaba.

_____.**Convênio que entre si celebram a Universidade Federal de Uberlândia e o Município de Uberaba, com a interveniência da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba para o oferecimento de cursos de licenciatura naquela cidade.** Uberaba, 04 de set. de 1995.

_____.Procuradoria Geral. Manifestação da UFU frente a Ação civil pública. Processo N.1998.38.02.000191 3. Procurador da UFU: José Antonio Ribeiro Muniz. Uberaba, 21 de mai. de 1998.

WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa. Brasil na virada do século: um país liberal. In: **Revista Dados**, v. 39, n. 3, Rio de Janeiro: IUPERJ, jan. 1996. p. 367-375.

Jornais

A UNIVERSIDADE Estadual não pode ainda incorporar a FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 14 de nov. de 1997.

ALUNO da FEU diz que o boicote não compromete. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 06 de nov. de 1996.

ALUNOS da FEU querem ajudar a instituição. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 10 de nov. de 1996.

ALUNOS da FUMESU suspendem boicote às mensalidades. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 10 de nov. de 1996.

ALUNOS admitem pagar cursos da FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 23 de out. de 1997.

ALVES, Gê. Diretor defende contribuição na Faculdade Municipal.**Jornal da Manhã**, Uberaba, 08 de abr. de 1996.

_____.FEU discute sua própria crise em Jornada Pedagógica. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 11 de nov. de 1996.

_____.Alunos terão que pagar professores da FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 22 de nov. de 1996.

_____.Impasse entre FEU e acadêmicos não acabou. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 01 de fev. de 1997.

ASSEMBLÉIA faz audiência sobre a FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 06 de nov. de 1997.

BATE O PÉ. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 13 de nov. de 1997.

BOICOTE de estudantes pode causar fechamento da FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 02 de nov. de 1996.

CONVÊNIO entre UFU e FEU tem contradições. **Jornal de Uberaba**, Uberaba 11 de dez. de 1996.

DAI A CÉSAR. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 19 de ago. de 1997.

DOMÍNIO Público. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 30 de out. de 1997.

DUTRA, Rose. Intransigência Geral poderá acarretar fechamento da FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 07 de ago. de 1997.

_____.Fábrica de professores pode fechar. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 14 de ago. de 1997.

_____.Faculdade de Educação vive nova crise e pode fechar. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 24 de out. de 1997.

FACULDADE de Educação será Gratuita, garante seu Diretor. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 19 de ago. de 1995.

FARIA, Luis Cláudio. Procurador defende alunos da FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 07 de nov. de 1997.

FEU oferece primeiro vestibular. **Jornal Porta Voz**, Uberaba, 05 de jan. de 1996.

FEU – Dedê aposta na parceria. **Jornal Gazeta Universitária do Triângulo**, Uberaba, 20 de nov. de 1996.

FEU quer condicionar salários às mensalidades. **Jornal de Uberaba**, Uberaba 30 de nov. de 1996.

FEU quer alunos pagando os professores. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 01 de dez. de 1996.

FEU encerra vestibular com 12 ausentes. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 15 de jan. de 1997.

FEU será incorporada por Universidade: a FEU passa a ser uma das integrantes da Universidade Estadual já em 98. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 12 de nov. de 1997.

FUMESU: escola pública quer cobrar mensalidades. **Jornal Luta Popular**, Uberaba, mar. de 1996.

FUTURO da FUMESU será discutido em “Jornada”. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 05 de nov. de 1996.

HUGO não acredita que o ensino será gratuito. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 23 de abr. de 1991.

IDALÓ, Racib. Apenas 50% pagam mensalidades na FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 10 de jul. de 1997.

_____.Sem garantia de pagamento professores da FEU param. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 06 de ago. de 1997.

_____.FEU volta a funcionar depois de duas semanas. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 19 de ago. de 1997.

_____.Plano Plurianual não prevê recursos para a FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 21 de ago. de 1997.

_____.UFU suspende vestibular da FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 04 de set. de 1997.

_____.Alunos querem concluir cursos iniciados na FEU em Uberlândia. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 21 de set. de 1997.

_____.Prefeitura não pode ajudar com mais nada. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 21 de set. de 1997.

_____.FEU continua dependendo dos alunos. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 02 de out. de 1997.

_____.Marcos Montes busca na UEMG solução para a FEU. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 27 de out. de 1997.

_____.Alunos não devem pagar mensalidades da FEU, defende presidente do SIND-UTE. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 01 de nov. de 1997.

_____.Professores da FEU voltam ao trabalho. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 08 de nov. de 1997.

MENDES, Lourival. Escola no banco dos réus. **Jornal O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 03 de mar. de 1998.

_____.FEU institui mensalidades. **Jornal O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16 de dez. de 1997.

MOISÉS, Daniel. A FEU foi-se. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 04 de set. de 1997.

_____.Azeredo atropela DNER para inaugurar a 050. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 19 de nov. de 1997.

_____.Transparência na FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 21 de nov. de 1997.

MONTES não comparece em audiência da FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 23 de nov. de 1997.

MUY AMIGO. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 01 de dez. de 1996.

PMDB concorda com mensalidade na FEU e defende Universidade Estadual. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 07 de ago. de 1997.

PMU ameaça executar alunos que estão em débito na FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 28 de out. de 1997.

PROCURADOR diz que atrelar salário a mensalidades é ato “ilegal”. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 07 de nov. de 1997.

PROFESSORES e alunos estão dispostos a manter a FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 15 de nov. de 1996.

PRÓ-FEU. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 15 de nov. de 1996.

RAMOS, Wellington Cardoso. Verdade. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 01 de nov. de 1993.

_____. Teimosia. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 24 de out. de 1997.

_____. Matrícula. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 26 de out. de 1997.

_____. Faculdade. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 06 de nov. de 1997.

REITOR admite a possibilidade de a UEMG encampar faculdade. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 30 de out. de 1997.

SÃO JUDAS encampa FEU e põe fim no esquema de gratuidade. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 07 de mar. de 1998.

SEM MENSALIDADES FEU fecha as portas. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 01 de fev. de 1997.

SUTILEZA acadêmica. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 15 de jan. de 1997.

UBERABA vai ter Campus da UEMG. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 12 de nov. de 1997.

UFU lava as mãos e deixa a educação. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 04 de set. de 1997.

UNIVERSIDADE Estadual em Uberaba. **Jornal de Uberaba**, Uberaba, 23 de abr. de 1991.

UNIVERSIDADE: onze cidades na frente de Uberaba. **Jornal da Manhã**, Uberaba, 23 de abr. de 1991.

Vereadores pedem a manutenção da Faculdade de Educação. **Jornal Lavoura e Comércio**, Uberaba, 05 de nov. de 1996.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.