



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Natália Santos Freitas

**AS REFORMAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E O
MOVIMENTO ESTUDANTIL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Maceió

2010

Natália Santos Freitas

**AS REFORMAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E O
MOVIMENTO ESTUDANTIL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação – PPGE/CEDU/UFAL - da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

F866r Freitas, Natalia Santos.
 As reformas da universidade pública brasileira e o movimento estudantil :
 uma abordagem discursiva / Natalia Santos Freitas. – 2010.
 130 f. : il.

 Orientador: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
 Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
 Maceió, 2010.

 Bibliografia: f. 103-110.
 Anexos: f. 111-130.

 1. União Nacional dos Estudantes. 2. Ensino superior. 3. Reforma
 universitária. 4. Análise do discurso. 5. Movimento estudantil. I. Título.

CDU: 378

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"As Reformas da Universidade Pública Brasileira e o Movimento
Estudantil: uma abordagem discursiva"

NATÁLIA SANTOS FREITAS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de abril de 2010.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
(orientadora - CEDU-UFAL)



Profª. Dra. Raquel Dias Araújo (UECE)
(Examinador Externo)



Profª. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho:

Ao movimento estudantil que, em 2007, subverteu a ordem e mostrou sua força na luta pelo ensino superior efetivamente público, gratuito e de qualidade. Em especial, aos estudantes que ainda hoje estão pagando por escolher o caminho da contramão.

AGRADECIMENTOS

À **minha mãe**, pelos ensinamentos, pela saudade que tenho e pelo colo que me fez tanta falta.

Ao **meu pai**, por ter ficado quietinho me esperando voltar ao mundo.

Ao **meu irmão**, que amo com tanta força. Sou muito grata pelas palavras de incentivo e carinho.

À **minha orientadora, Socorro Aguiar**, pela imensa contribuição, maturação teórica e amizade.

Aos professores **Helson Sobrinho, Ana Gama, Edna Bertoldo e Ivo Tonet** pela interlocução constante. Sou muito grata.

À professora **Raquel Dias Araújo**, pela paciência e zelo na leitura das minhas linhas.

À professora **Kátia Lima**, pela gentileza em indicações de materiais.

À **minha querida avó Lourdes**, à **minha tia Gal** e ao **meu primo João**, por torcerem tanto por mim.

À **Juliana**, amiga de longa data, tão compreensiva pela ausência de anos e, ainda sim, tão companheira. Obrigada pelos livros!

Ao **João Paulo**, grande pessoa na minha vida. Obrigada pela caminhada.

À família **Hermes**.

Às grandes amigas, **Bárbara Rafaela, Bárbara Zeferino e Rossana Marinho**. Vocês foram e são muito importantes para mim.

Aos amigos do mestrado, **Eliz, Eudes, Lidi Lira, Andréa, Lucas, Janayna** e, em especial, ao meu grande amigo, **Antônio (Totonho)**.

A todo(a)s colegas que torceram por mim, principalmente os **companheiros de trabalho do IFAL**.

A todo(a)s **amigo(a)s e colegas** que eu possa ter esquecido de mencionar.

Ao **Proedes/UFRJ**, por me possibilitar o acesso ao acervo da UNE.

À **FAPEAL**.

Ao **PPGE**.

A origem do mundo

A guerra civil da Espanha tinha terminado fazia poucos anos, e a cruz e a espada reinavam sobre as ruínas da República. Um dos vencidos, um operário anarquista, recém-saído da cadeia, procurava trabalho. Virava céu e terra, em vão. Não havia trabalho para um comuna. Todo mundo fechava a cara, sacudia os ombros ou virava as costas. Não se entendia com ninguém, ninguém o escutava. O vinho era o único amigo que sobrava. Pelas noites, na frente dos pratos vazios, suportava sem dizer nada as queixas de sua esposa beata, mulher de missa diária, enquanto o filho, um menino pequeno, recitava o catecismo para ele ouvir.

Muito tempo depois, Josep Verdura, o filho daquele operário maldito, me contou. Contou em Barcelona, quando cheguei do exílio. Contou: ele era um menino desesperado que queria salvar o pai da condenação eterna e aquele ateu, aquele teimoso, não entendia.

- Mas papai – disse Josep, chorando – se Deus não existe, quem fez o mundo?

- Bobo – disse o operário, cabisbaixo, quase que segregando -. Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros.

(Eduardo Galeano, O livro dos abraços)

RESUMO

Esta pesquisa faz uma análise da intervenção política da União Nacional dos Estudantes (UNE) na luta pelo ensino superior público, gratuito e de qualidade via debate da Reforma Universitária em dois momentos especificamente: 1) nos anos de 1960, durante a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e por ocasião de sua reformulação em 1968 – via Lei 5.540/68; e 2) nos anos 2000, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Lançamos mão do referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa para percorrer e desvelar o discurso da referida entidade. Para o confronto discursivo dos dois momentos supracitados, utilizamos documentos da época centrados, inicialmente, nas elaborações dos seminários da UNE, nos anos de 1961, em Salvador; 1962, em Curitiba e 1963, em Belo Horizonte; em matérias veiculadas nos jornais da época, como “O Metropolitano” e “Jornal do Brasil” (ambos colhidos no acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Proedes/UFRJ) e, no segundo momento da pesquisa, foram utilizadas algumas matérias disponíveis atualmente no sítio da UNE, com destaque para a cartilha da UNE sobre o anteprojeto da Reforma Universitária (2008). Busca-se aprofundar o debate sobre a atual constituição da UNE e sua forma de atuação perante a Reforma Universitária implantada em anos de neoliberalismo “à brasileira”.

Palavras-chave: União Nacional dos Estudantes, Universidade, Reforma Universitária e Análise do Discurso.

ABSTRACT

This research analyzes the National Students' Union (NSU/UNE) political intervention fighting for a higher public education that would be of good quality and free, through the University Reform in two precise moments: 1) In the 1960's while the first Guidelines and Basis for the National Education Law (Law nº4.024/61) and for the occasion of its reformulation in 1968 – through Law 5.540/68; and 2) In the 2000's, while Luis Inácio Lula da Silva's presidential mandates. We make use of the French lines as theoretical referential on the Speech Analysis to run through and unveiling the speech of that entity. In order to confront the speeches in the two different moments we made use of the documents of those times centered, initially, on the elaborations of the UNE's seminars of 1961, in Salvador, 1962, in Curitiba and 1963, in Belo Horizonte; in related articles written in those years, such as "O Metropolitano" and "Jornal do Brasil" (both collected from the Studies Program and Education Documentation and Society, at Federal University of Rio de Janeiro – Proedes/UFRJ) and on second moment of the research, some articles found at UNE's site were also used, detach here the entity's primer about the University Reform's anti-project (2008). It is intended to deepen the actual SNU's constitution's debate and your way of acting before University Reform implanted in the years of Brazil's particular way of neoliberalism.

Key-words: National Students Union, University Reform, Speech Analysis.

LISTA DE SIGLAS

AAD - Análise Automática do Discurso
AIE - Aparelhos Ideológicos do Estado
ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB – Casa do Estudante do Brasil
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CNE - Congresso Nacional de Estudantes
CONLUTE - Coordenação Nacional de Lutas Estudantis
CP - Condições de Produção
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EAD - Educação a Distância
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OMC - Organização Mundial de Comércio
OREALC - Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
ProUni - Programa Universidade para Todos
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SD - Sequência Discursiva
SNRU - Seminário Nacional da Reforma Universitária
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDN - União Democrática Nacional
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UJS - União da Juventude Socialista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

USAID - United States Agency for International Development

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I: EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL: PERCURSO HISTÓRICO	19
1 FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO EDUCACIONAL	20
1.1 Do Colonialismo à constituição do Capitalismo brasileiro: elementos de contextualização	20
1.2 Educação no Brasil: uma tensão de classe	26
1.3 Universidade Brasileira, peculiaridades de um projeto tardio	31
1.4 Da reorganização do Estado às políticas educacionais: consequências do centralismo de Getúlio Vargas	37
2 MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA UNE	42
PARTE II: OS CAMINHOS DA ANÁLISE	49
3 TECENDO OS FIOS DA ANÁLISE DO DISCURSO	50
3.1 Michel Pêcheux: o homem dos andaimes suspensos	51
4 DOS EFEITOS DE SENTIDO À MEMÓRIA DISCURSIVA: AS TENSÕES DO SIGNO REFORMA	56
4.1 Anos de 1960: o signo da “Reforma” e a UNE	57
4.1 Anos neoliberais: o signo da “Reforma” e a UNE	80

CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	112
ANEXO A – Matéria “Reforma Universitária” – (Jornal O metropolitano 07/08/1960)..	113
ANEXO B – Matéria “Travessos repudia Grupo e defende ultimato” (Jornal do Brasil 28/06/1968)	114
ANEXO C – Matéria “Ministro quase nada sabia sobre o Grupo” (Jornal do Brasil 28/06/1968)	115
ANEXO D – Proposta da UNE de Emenda Constitucional e de Substitutivo ao projeto de LDB/1962	116
ANEXO E – Cartilha da UNE – Anteprojeto da Reforma Universitária (jun de 2008) ...	129
ANEXO F – Cartaz do Congresso Nacional de Estudantes (jun de 2009)	131

INTRODUÇÃO

“Ocupa! Porque amanhã já é hoje”

O ano de 2007 entrou para a história do movimento estudantil brasileiro como um dos mais representativos da última década. A partir da ocupação da reitoria da Universidade de São Paulo (USP), em maio, os estudantes mobilizaram-se em torno da não aceitação dos decretos¹ do governador José Serra (PSDB), que atacavam diretamente a autonomia daquela referida instituição².

O movimento de “subversão pela ordem” (LEHER, 2007) foi responsável pela efervescência que tomou outras universidades, como a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM; a Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; a Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; a Universidade Federal de Alagoas/UFAL; a Universidade Estadual Paulista/UNESP e dentre outras, recebendo apoio de sindicatos e associações docentes por todo o país. Leher (2007) referiu-se às ocupações como “uma ruptura no *continuum* do tempo marcado pelo conformismo e pela aceitação passiva da ofensiva neoliberal”.

Aglutinados em torno da Frente Contra a Reforma Universitária, os discentes reafirmaram uma antiga reivindicação, a universidade pública, gratuita e de qualidade, e abriram espaço para o confronto, não só com o governo em âmbito estadual (José Serra), mas, sobretudo, federal (Luis Inácio Lula da Silva). Conforme afirma Leher (2007, p. 97-98),

Caso a reação estudantil não tivesse sido realizada com a radicalidade de gestos, atos e palavras, uma vitória do governo estadual contra a autonomia (mesmo incompleta) das universidades públicas do Estado de São Paulo certamente repercutiria no restante das instituições públicas e, em particular, nas federais, em um contexto no qual o Ministério da Educação concebe essas instituições como uma repartição pública que deve ser inchada de estudantes em cursos breves, à distância e ministrados por pós-graduandos.

Em contexto restrito, a insurgência discente ocorrida no Brasil em 2007 nos remete a outras manifestações ocorridas na América Latina: como a Revolta dos Pinguins (Chile, 2006)

¹ Decretos nº 51.460, nº 51.461, nº 51.471, nº 51.636, nº 51.660.

² No dizer de Carneiro, Braga e Bianchi (2008, p. 23), “a ocupação nas reitorias e universidades é um ato simbólico por meio do qual tem lugar a reapropriação pelo público daqueles espaços que teoricamente são ou deveriam ser públicos”.

e a Comuna de Oaxaca (México, 2006)³. Nelas, foi atualizado o debate sobre a aliança estudantes-movimentos sociais, tomando a luta contra os ataques à estrutura educacional como um ataque à sociedade. As respectivas mobilizações deram ênfase à função social da educação pública e de qualidade, como parte imprescindível de um projeto de transformação socioeconômica. Isto porque, “a sua defesa representa um importante elemento de disputa na luta que o trabalhador trava com o capital, para que o conhecimento e a riqueza que ele gera não seja propriedade de apenas meia dúzia de felizardos” (ARAÚJO; SOUSA NETO, 2007, p. 255).

Foi a partir deste fato isolado, as mobilizações estudantis que tomaram o Brasil em 2007, corporificadas em ocupações de reitorias, que várias dúvidas surgiram, tais como: ao longo da história das universidades brasileiras, como se deu a luta discente por uma instituição efetivamente pública, gratuita e de qualidade? Segunda questão, em vários momentos das ocupações parcela significativa dos estudantes alegava que a União Nacional dos Estudantes (UNE) não mais os representava, usando frases como “a UNE não nos representa” ou “a UNE não fala em nome dos estudantes”. Naquele momento nos perguntávamos: Em qual momento a UNE deixou de representar os estudantes? A que se deve tal posicionamento?

Para tanto, percebemos que a melhor forma para elucidar tais indagações era levantar o histórico da Entidade, para assim obter uma compreensão mais aprofundada do fenômeno. Acertada essa etapa da pesquisa, nos debruçamos no levantamento bibliográfico, numa revisão de literatura, propriamente dita. Tal etapa da pesquisa nos revelou um enorme contraste entre a quantidade de material que retratava a Entidade no período pré-Ditadura Militar (e mesmo no contexto ditatorial), e a pouca oferta de obras que buscassem analisar a UNE do contexto atual.

Sendo assim, buscando uma validade em nosso estudo, optamos justamente por confrontar os anos em que a UNE destacou-se no cenário das lutas nacionais - mais

³ A **Revolta dos Pingüins (Chile, 2006)**, como ficou conhecida (devido à cor dos uniformes dos alunos serem azuis e brancos), foi uma das primeiras manifestações enfrentadas pelo governo Michelle Bachelet. Naquele momento, os estudantes exigiam a revogação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (Loce), datada do período Pinochet. Eles levantaram a bandeira do fim da municipalização do ensino, por um lado, e a obrigatoriedade da manutenção da educação pública por parte do Estado. No dia 31 de maio, cerca de 600 mil secundaristas foram às ruas de todo país para exigir melhores condições de ensino.

A **Comuna de Oaxaca (México, 2006)** foi um movimento iniciado pelos professores de Oaxaca, uma das cidades mais pobres do México. Por volta de 70 mil docentes foram às ruas exigindo melhorias para a categoria, mas também, em defesa da escola pública e de melhores condições de vida para seus alunos. O movimento ganhou força e recebeu apoio de vários países, latino-americanos principalmente. A partir da criação da APPO – Assembléia Popular do Povo de Oaxaca – os protestos ganharam mais visibilidade, ao ponto de exigir a saída do presidente Ulises Ruiz.

especificamente durante a Ditadura Militar - com os primeiros anos do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, momento em que os ideários neoliberais ganham novo corpo e são injetados com mais força na plataforma da educação (em nosso caso, focamos as reestruturações que tocam às instituições federais de ensino superior). Então, optamos por verificar a postura da UNE no tocante à Reforma Universitária nos dois momentos históricos supracitados.

Trabalhar com o passado do movimento estudantil não foi tarefa fácil, devido principalmente à complexidade do próprio objeto. Analisar a intervenção da UNE na Ditadura Militar e no governo Lula demandou uma pesquisa, inicialmente, documental. Foi a partir do acesso ao acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Proedes/UFRJ) que foi possibilitado o alargamento da história da Entidade e de todo o contexto das lutas estudantis no cenário ditatorial (não se deve perder de vista, como já informamos, que há vasta literatura sobre a respectiva história do movimento estudantil. Contudo, é notória a quantidade de material que ainda possibilita outras pesquisas, outros estudos.). Somado a isso, alguns autores apontavam a importância da atuação da UNE quando da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024-61). Do que foi pesquisado, Fávero (1995) e Saviani (1998) já afirmavam que esse foi o primeiro momento em que a UNE interferiu diretamente, inclusive teorizando sobre um projeto de reforma universitária no cenário da luta pelo ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Então, a pesquisa foi delineada da seguinte forma: 1) elencamos a LDB 4.024-61 como ponto de partida para situar os debates e os posicionamentos políticos da UNE. Assim, abordamos a forma como a sociedade brasileira recebeu a discussão e os principais intuitos dos setores ligados à formatação do projeto da referida lei, nesse bojo, o projeto da UNE; 2) a efervescência dos anos 1960 impulsionou larga produção teórica da Entidade. Assim, a presente pesquisa também se vale dos documentos resultantes dos Seminários sobre a Reforma Universitária, organizados pela UNE nos anos de 1961 a 1963 e de matérias veiculadas em alguns jornais da época, como O metropolitano (jornal da União Metropolitana dos Estudantes) e o Jornal do Brasil; 3) do contexto atual, foram utilizadas matérias extraídas do *site* da Entidade, da cartilha da UNE sobre a reforma universitária (2008).

Contudo, antes de recair o olhar sobre o comportamento da União Nacional dos Estudantes, iniciamos a pesquisa buscando compreender as condições objetivas e subjetivas da formação socio-histórica do Brasil e sua alocação no modo-de-produção capitalista em âmbito mundial – isso porque, assim como em outras superestruturas da sociedade, também

na educação se reflete a heterogeneidade ideológica acerca dos projetos econômicos de um país. Nesse sentido, no primeiro capítulo “**Formação da sociedade brasileira: implicações para o projeto educacional**” utilizamos como eixo teórico Prado Jr (2007), Sodré (1996), Ianni (1984; 2004), Romanelli (1998) e algumas obras do sociólogo Florestan Fernandes (1966; 1975a; 1975b e 2008).

Do material pesquisado, identificamo-nos com o conceito de sociedade dependente, de Florestan Fernandes. O autor afirma que, não por acaso, as sociedades de capitalismo dependente se organizam, tanto material, quanto subjetivamente, a partir de um processo social de fora para dentro. Ou seja, as sociedades com tal modelo de capitalismo têm pouca ou quase nenhuma autonomia organizacional em relação aos países de capitalismo central, onde há maior desenvolvimento das forças produtivas. Nas palavras de Fernandes (1975a, p. 45-46), o “subdesenvolvimento não é um estado produzido e mantido a partir de dentro, mas gerado, condicionado e regulado a partir de fora, por fatores estruturais e de conjuntura do mercado mundial.”

A partir desse entendimento, iniciamos a segunda etapa, identificar as implicações de tal projeto de sociedade dependente para a conformação do sistema educacional brasileiro. Somado aos estudos dos outros teóricos, utilizamos como suporte as idéias de Romanelli (1998). A autora faz um estudo aprofundado sobre a respectiva temática. No tocante ao desenvolvimento social brasileiro, ela também vai concluir que, principalmente a partir dos anos de 1930 (devido à mudança na base produtiva, agora com vistas ao industrialismo de Vargas), “o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, de ponto de vista interno e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo.” (ROMANELLI, 1998, p. 47). Como bem atesta a autora, todo o desenvolvimento educacional, e no caso de nosso estudo, o sistema de ensino superior, sofreu diretamente as conseqüências das readaptações do sistema capitalista. Um exemplo é o surgimento do sistema universitário (tema ainda do primeiro capítulo). Nossa primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, data de 1920. Até então os estudantes só tinham a universidade de Coimbra como “suporte” educacional.

No segundo capítulo, demos início ao histórico do movimento estudantil brasileiro. O intuito do trabalho não foi aprofundar todos os momentos das lutas discentes, mas, fazer um breve resgate com o objetivo de elaborar uma compreensão da estrutura discente brasileira antes do surgimento da UNE. Por tal motivo, o referente estudo vai do período colonial até o governo de Getúlio Vargas, onde surgiu a UNE, em fins de 1938. Foram utilizados como

referência para este percurso: Poerner (1995), Araujo (2006), Sanfelice (2008) e Fávero (1995).

Reservamos para o terceiro capítulo, “**Tecendo os Fios da Análise do Discurso**”, a exposição da nossa ancoragem teórico-metodológica, a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, visto que o desenvolvimento da pesquisa está centrado no estudo discursivo da UNE nos dois momentos ora citados. É importante, desde já, demarcar nossa compreensão sobre discurso. Para além de uma compreensão de discurso enquanto relação emissor/mensagem/receptor, a AD francesa trabalha com um discurso fruto das relações sociais e, portanto, resultado de uma cadeia de processos discursivos bastante heterogêneos. Assim cabe-nos adiantar que entendemos discurso como *práxis*, resultado das contradições sociais, da luta de classes.

O último capítulo é reservado às análises das seqüências discursivas (SDs) extraídas dos materiais já citados. Selecionamos o signo da “**reforma**” para perceber quais os efeitos de sentido ele produziu e ainda produz no debate sobre a reforma universitária. Nesse sentido, pensar a constituição do sentido é entender a linguagem em sua natureza dialógica, em permanência com outras vozes, portanto, outras possibilidades de sentido. Para dar maior concretude ao estudo discursivo da UNE, foram utilizados como escopo teórico, os trabalhos de: Pêcheux (1975; 1997;), Courtine (2009), Malidier (2003), Bakhtin (1986), Orlandi (1993; 2001; 2005), Indursky (1994), Ana Gama Florêncio (2002) e Cavalcante (2007).

**PARTE I: EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL:
PERCURSO HISTÓRICO**

“Da busca que empreende, então, para encontrar o responsável pelo enguiço da universidade e conseqüente frustração do seu estudo, o universitário volta com o seu vocabulário acrescido por uma nova palavra: estrutura. Daí em diante, é só esgrimi-la, com veemência e habilidade sempre crescentes, contra o governo que a mantém estática a crise da universidade brasileira é decorrência da estrutura arcaica vigente no país. Precisamos renovar a estrutura para que a universidade também se renove.

A partir dessa conclusão, as ruas ganham um novo estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhe é negado nos bancos universitários: a realidade brasileira atual. Aprendida nas ruas, essa matéria faz parte de um curso não-oficial muito mais amplo, que poderia ser chamado de politização e liderança e que terá, certamente, reflexos decisivos na história futura do Brasil.”
(POERNER, 1995, p. 38)

1 FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO EDUCACIONAL

Partimos do pressuposto de que para se caracterizar a forma como foi gestado o sistema educacional brasileiro cabe, antes de tudo, um olhar sobre as condições objetivas e subjetivas norteadoras do seu processo colonizador. Destarte, qualquer pesquisa que se proponha a investigar profundamente o objeto não pode cair no pragmatismo⁴, na busca pela rapidez na elucidação dos acontecimentos. Ratificando nossa postura, Soares (2007, p.36) considera que,

As concepções que se limitam a abordar a vida social nos marcos das dimensões fenomênicas, nas quais o pragmatismo se insere, limitam o conhecimento das complexas relações entre aparência e essência e contribuem para a manutenção de sérios limites à consciência e à mudança.

Para tanto, atentamos para o fato da impossibilidade, senão, superficialidade, de se percorrer o cenário educacional sem antes analisarmos o papel que o Brasil cumpriu na dinâmica de dependência colonial.

Os argumentos aqui expostos serão o escopo de nosso trabalho. Julga-se necessário enfatizar que a forma como foi delineada a sociedade do Brasil, a partir de relações culturais transplantadas da Europa para a América, desembocou numa cópia de padrões formalistas. Iremos desenvolver mais adiante as implicações desse modelo social para a gestação da educação.

1.1 Do Colonialismo à constituição do Capitalismo brasileiro: elementos de contextualização

Como primeira condição objetiva de análise, partimos para a compreensão do papel representado pela “terra” na implantação da colonização brasileira. Ao contrário da Europa

⁴ O pragmatismo é uma corrente da história da filosofia norte-americana do século XIX, fundada por Charles Sanders Peirce. Segundo Soares (2007, p.30), a referida corrente nasce no pós-guerra de secessão (1861-1865) “da própria necessidade da reconstrução que exigia ações práticas, frente aos graves problemas vividos pela sociedade”.

medieval, que no pós-invasões bárbaras dominou um território onde já havia um povo sedimentado e de hábitos agrários, no caso do Brasil, não bastava aos portugueses o simples controle da terra em si, era necessário dar sentido a ela. Partimos do mesmo entendimento de Prado Jr. (2007, p.17), para quem “É de grande importância esta constatação. Ela nos leva à conclusão de que no Brasil- Colônia, a simples propriedade da terra, independente dos meios de a explorar, do capital que a fecunda, nada significa”. Chamamos a atenção para esse fator, pois o consideramos relevante para o caminhar de nossos estudos. O fato de o Brasil ter uma organização socioeconômica baseada no coletivismo - quando da invasão portuguesa - possibilitou maior liberdade na implantação da exploração colonial. Como consequência, a organização político-econômica brasileira não foi resultante da substituição de uma classe sobre uma estrutura social antes estabelecida (PRADO Jr., 2007, p.17).

É verdade que iniciamos a nossa análise chamando a atenção para a questão da terra, entretanto, cabe-nos afirmar que procuraremos centrar nossas investigações em todo o conjunto orgânico responsável pelos delineamentos da sociedade brasileira. Desse modo, a estrutura agrária é tratada como parte constituinte, e não exclusiva. Faremos a caracterização da referente sociedade entendendo que os fenômenos responsáveis pela organização socioeconômica colonial estruturam-se de fora para dentro. Ou seja, a formação da sociedade brasileira respondeu (e ainda responde) aos diferentes estágios do capitalismo mundial. Para a fundamentação do que acabamos de afirmar estabeleceremos constante diálogo com Prado Júnior (2007), Sodré (1996) e Fernandes (1975a; 2008).

Concluimos que não nos resta outro caminho senão o do retorno à gênese das contradições sociais do Brasil: a colonização, que esteve, inicialmente baseada no latifúndio e na mão-de-obra escrava, foi a responsável pelo aparecimento da dualidade proprietário de terra/massas dependentes, como fica demonstrado no pensamento de Prado Jr. (2007, p.29):

É assim extremamente simples a estrutura social da colônia no primeiro século e meio da colonização. Reduz-se em suma a duas classes: de um lado os proprietários rurais, a classe abastada dos senhores de engenho e fazenda; doutro a massa da população espúria dos trabalhadores do campo, escravos e semilivres. Da simplicidade da infra-estrutura econômica – a terra, única força produtiva, absorvida pela grande exploração agrícola – deriva a da estrutura social: a reduzida classe de proprietários, e a grande massa que trabalha e produz, explorada e oprimida. Há naturalmente no seio desta massa gradações, que assinalamos. Mas, elas não são contudo bastante profundas para se caracterizarem em situações radicalmente distintas. Trabalhadores escravos ou pseudolivres, proprietários de pequenas glebas mais ou menos dependentes, ou simples rendeiros, todos em linhas gerais se equivalem. Vivem de seu salário, diretamente de suas produções ou do

sustento que lhes concede o senhor; suas condições materiais de vida, sua classificação social é praticamente a mesma.

Para Fernandes (1975a, p. 09), o Brasil “originou-se para a história moderna como parte da expansão do mundo ocidental e do papel que nela tomaram os portugueses”. Ou seja, da crise do mundo medieval e do germe burguês. Não é nosso interesse desenvolvermos ponto a ponto a formação social do Brasil, visto que estaríamos dissertando sobre uma temática tão bem desdobrada pelos autores citados anteriormente. O fundamental para nosso tema é compreender a forma como o Brasil se comportou diante das modificações exigidas pelo mercado em expansão e suas implicações para a formação do sujeito social brasileiro (ou “agente humano”, no dizer de Fernandes, 1975a), assim como, o que desse sujeito devemos apreender para entendermos como foi forjado o sistema educacional.

Sodré (1996), Fernandes (1975a) e Romanelli (1998) coincidem quando afirmam que a cultura brasileira foi resultante de uma “transplantação européia”⁵. Esse tipo de ordenamento social caminhou sem muitos percalços até a chegada da mineração, em fins do século XVII e início do século XVIII, momento em que houve, segundo Sodré, 1996, o aparecimento de uma pequena burguesia e, pela primeira vez, um mercado interno com relativa autonomia em relação à indústria açucareira. Daí, levemos também em consideração o crescimento do setor urbano e de novas necessidades sociais. Até então, as relações sociais mantidas em terreno brasileiro tiveram como parâmetro a cultura européia e o ensino jesuítico cumpriu a função de proporcionar às elites uma “educação desinteressada”⁶. Ainda de acordo com Romanelli (1998) e Sodré (1996), o referido caráter da educação jesuítica promoveu por largo período traços que definiram o desamor pelo trabalho da terra, tomando o trabalho físico como sinônimo de escravidão. “Aviltando-o assim, ao mesmo tempo que definia a atividade cultural como específica da ociosidade, apresentando, no cenário colonial e de forma particular, a contradição entre o trabalho físico e o trabalho intelectual. Daí o ostensivo caráter de classe da cultura colonial”. (SODRÉ, 1996, p.20).

⁵Levando em consideração a ressalva feita por Florestan Fernandes (1975a, p. 95) sobre a não-linearidade desse evento, visto que há um contraste entre o modelo ideal e a forma real de transplantação da organização social da vida humana. Isso porque “Para transplantarem a civilização de que eram portadores e à qual se apegavam emocional e racionalmente, os homens tinham de forjar, em luta constante e incerta com fatores variavelmente adversos, as condições materiais e morais que a convertiam numa realidade histórica”.

⁶Romanelli (1998) assim denomina o respectivo sistema educacional pelo fato de os jesuítas ministrarem um ensino completamente alheio à realidade da vida colonial. Ou seja, por prover uma formação de caráter puramente humanístico e desvinculado de qualquer qualificação para o trabalho. Ainda, conforme autora (1998, p.110), esse tipo de educação “em nada contribuía para modificar ou capacitar a população, que a ela tinha acesso, para qualquer ação eficaz no contexto social. Aliás, não tinha ela uma função social definida, em termos de utilidade prática. As camadas cultas tinham-na como símbolo de condição social e cultural.” Cabe ressaltar, no entanto, que Gramsci também utiliza a referida expressão. Entretanto, com outra conotação.

Faz-se necessário levantar um questionamento: Quais os fins de uma “educação desinteressada”, puramente ornamental? Fernandes (1975a) vai dizer que, o subdesenvolvimento produz, por meio do capitalismo dependente, os interesses econômicos e morais que têm por função manterem conectadas as sociedades periféricas às avançadas. “Ele (o subdesenvolvimento) também cria disposições subjetivas, propensões morais e um estado de espírito político que possuem por função manter os vínculos entre as duas sociedades, a hegemônica e a satélite.” (grifo nosso).

Um importante fator que contribuiu para o êxito da indústria colonizadora foi a família colonial. Esta se construiu sobre a autoridade dos senhores de terra, de modo que a educação concretizou-se como a expressão desse grupo. Naquele momento, ela cumpriu dupla finalidade: de um lado, a importação e transmissão da cultura européia, e de outro, o não enfrentamento com o modelo de exploração vigente. Com tal argumento, pode-se responder à pergunta levantada anteriormente. Essa educação, a de tipo colonial, objetivava conservar os padrões culturais metropolitanos e, acima de tudo, manter o controle colonial. Prado Jr. (2007, p.25) aponta para um fator relevante sobre os jesuítas. Segundo o autor, eles “se individualizam nesta obra missionária. Sua tarefa consistiu em preparar o terreno, não para os outros, mas para eles próprios”. Lembremos que a colonização brasileira coincide com o período de Contra-Reforma Católica. Dessa forma, não é precipitado afirmar que era interessante tanto para os senhores de terra quanto para os religiosos a domesticação das massas aqui instaladas. Nesta linha de raciocínio, para Romanelli (1998, p. 34), a educação colonial caracterizou-se,

Sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Quando, no início deste capítulo, atentamos para a importância de se percorrer o histórico da formação brasileira não foi por outro motivo que não o de atestar que o processo de organização social interna do Brasil ocorreu sempre a partir de uma mudança vinda de fora para dentro. O funcionamento da estrutura político-econômica brasileira se amoldava aos padrões desenvolvimentistas do capitalismo em ordem mundial. Fernandes (1975a, p.15) afirma que não podemos buscar as explicações do subdesenvolvimento do território nacional nas instituições formais que representam o capitalismo, pois, se assim fosse, se elas pudessem

de fato retratar esse mecanismo econômico-social, perceberíamos que as contradições do sistema capitalista, melhor dizendo, as discrepâncias entre o desenvolvimento dos países, praticamente não existem. Em vez disso, o sociólogo faz a análise sob o modo “como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer e aperfeiçoar, ou extinguir aquele regime de produção econômica”.

Um bom exemplo para demarcar o que estamos afirmando é a instauração da Independência. A formação do Estado Nacional ocorreu sem que a estrutura de dominação de classes sofresse qualquer alteração. A inclusão do Brasil no mercado mundial representou, segundo Fernandes (1975a, p.10), “um simples episódio do ciclo de modificações dos laços coloniais, no quadro histórico criado pela elevação da Inglaterra à condição de grande potência colonial”. O caráter da mudança tocou apenas na transferência de qual potência iria beneficiar-se da economia brasileira. Desse modo, os laços coloniais passaram de jurídico-políticos, com Portugal, para tornarem-se puramente econômicos, com a Inglaterra. Pode-se concluir que o movimento da Independência apenas propiciou a transferência do poder político institucionalizado para as elites nativas - os senhores rurais - entretanto, economicamente, nada de substancial ocorreu. Se, antes, o controle econômico era regido por Portugal, agora, era outra nação européia que direcionava a produção, a Inglaterra. É preciso que se compreenda a Independência como uma medida utilizada pelo capitalismo avançado para controlar o crescimento da economia interna brasileira. A partir do que foi dito, pode-se concluir que a efetivação da elite brasileira no poder político não passou de uma tática de reorganização do próprio capital mundial. Como atesta Fernandes (1975a, p.11),

Desde que desapareceria a *forma legal* de expropriação colonial, os negócios de exportação e de importação tinham de ser organizados segundo critérios econômicos vigentes no mercado mundial e a partir de dentro. Esse fenômeno se precipitara anteriormente, com a transferência da Corte portuguesa, a abertura dos portos e a subsequente elevação do Brasil a reino (acontecimentos ocorridos entre 1808 e 1815). Mas ele sempre seria neutralizado, enquanto imperasse a “dominação portuguesa”. Só a emancipação política e a criação de um Estado nacional independente [...] fariam com que o fenômeno adquirisse plena vitalidade. O controle colonial e puramente econômico tinha de basear-se na existência, no funcionamento regular e no crescimento progressivo de instituições econômicas novas. Por essa razão, a Independência, malgrado seu significado ambíguo no plano econômico, inaugura a *Idade Moderna* do Brasil. (grifos do autor).

Ainda em outro extrato Fernandes (1975a, p.55) complementa:

A transformação do setor arcaico⁷ constitui uma função de alterações no mercado mundial e de um considerável crescimento, em quantidade e qualidade, da produção e do consumo internos. [...] a expansão da economia interna não impede (antes exige, nas condições do capitalismo dependente) que formas arcaicas de produção persistam cronicamente, inclusive depois de serem polarizadas “para dentro”. [...] o desenvolvimento do capitalismo avançado impõe contínuos reajustamentos no mercado mundial, dos quais resultam a transformação e a reorganização das técnicas capitalistas de controle à distância das economias nacionais dependentes. Essas alterações convergem todas para um mesmo ponto: converter os dinamismos de crescimento da economia capitalista satélite em fonte de transferência para fora do seu próprio excedente econômico. (grifos do autor).

O exemplo utilizado por Fernandes (1975a) ilustra bem o papel assumido pelo Estado nas relações de produção. Dele emanam as forças que legitimam as contradições surgidas no seio da sociedade capitalista. Por aí se percebe que o Estado brasileiro surge para respaldar as intenções de explorações internacionais de nosso território. A condição político-econômica dependente do Brasil, assim como de outras nações de economias dependentes, foi de grande relevância no cenário internacional. Para Marx (*apud* IANNI 1984, p. 32),

Como o Estado é a forma sob a qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns, na qual se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se disso que todas as instituições comuns têm como mediador o Estado e adquirem, através dele, uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, além disso, na vontade separada de sua base real, na vontade *livre*. E, da mesma maneira, por sua vez, se reduz o direito à lei. (grifo do autor).

Sintetizando, percebe-se que o subdesenvolvimento do Brasil é a expressão de uma relação entre os mercados e economias capitalistas (centrais e satélites). Ele explica-se pelas condições de dependência ou anomalia econômica. Dessa maneira, nos ancoramos na definição produzida por Fernandes (1975a, p. 45-46) quando afirma que o “subdesenvolvimento não é um estado produzido e mantido a partir de dentro, mas gerado, condicionado e regulado a partir de fora, por fatores estruturais e de conjuntura do mercado mundial”. Assim sendo, a partir da modificação da ordem econômica, também a educação, e no caso do nosso trabalho, a brasileira, sofre implicações, uma vez que esta se organiza e se desenvolve com estreita ligação com os propósitos das classes representadas na estrutura do poder.

⁷ O setor arcaico ao qual o autor faz referência é o agrário.

1.2 Educação no Brasil: uma tensão de classe

A partir dos argumentos expostos anteriormente, pode-se enxergar a conformação do sistema educacional como um alinhamento ideológico com os extratos superiores da sociedade. Não seria antecipado afirmarmos, já neste momento, que ao sistema educacional brasileiro⁸ foi delegada a tarefa de abastecer o mercado interno com os profissionais responsáveis por desempenhar determinadas funções incorporadas historicamente de acordo com a organização econômica. Assim, se, até as primeiras duas décadas do século XX, o ensino era uma ferramenta voltada para instrumentalizar a aristocracia com uma educação de cunho elitista, a partir da terceira década daquele século, ele foi reformulado de modo a suprir as demandas de mão-de-obra para a indústria. Veremos, posteriormente, que essa mudança de foco não extinguiu do ensino ofertado o seu caráter elitizante.

Romanelli (1998) estabelece o ano de 1930 como marco das mudanças ocorridas no seio da sociedade brasileira. Para ela, os anos 1930 foram o ponto alto dos movimentos que iniciaram em 1920 e foram até 1964. Em comum, eles propunham romper com a estrutura político-econômica da velha ordem social agrária. Na verdade, “o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo”. (ROMANELLI, 1998, p.47).

Para compreendermos melhor a afirmação de Romanelli (1998) é necessário entender um pouco o comportamento da elite (oligarquia) brasileira quando da revolução burguesa, demarcada inicialmente entre os anos 1920 e 1930. Para tal desenvolvimento, utilizaremos a conceituação “revolução burguesa” elaborada por Fernandes (*apud* IANNI, 2004, p.425)⁹. Segundo o autor, esta “denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial”. Com essa definição, Fernandes (*apud* IANNI, 2004) vai discordar dos autores que vêem a passagem da oligarquia para o industrialismo como consequência do colapso da primeira. Para o sociólogo, a impropriedade do termo “colapso” está no fato de que, naquele momento, havia o início de uma transição, ainda

⁸ Não é intenção deste trabalho fazer um retrospecto de toda a história da nossa educação, apenas mostrar ao leitor o cenário em que surge a Universidade brasileira e o movimento estudantil. Para uma compreensão mais aprofundada ver ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

⁹ Vale destacar que a referida obra não tem por objetivo elaborar uma interpretação do pensamento de Fernandes. Ela é uma coletânea de algumas produções teóricas do respectivo sociólogo.

baseada na hegemonia oligárquica, geradora de uma recomposição das estruturas do poder. Essa marcaria o início da modernidade brasileira sob a dominação burguesa. A saber, na verdade, que o nascimento desta nova camada social tem forte vínculo (quando não, é representado concretamente) com a anterior, a oligárquica.

Outrossim, faz-se necessário atentar para a forma como a nossa burguesia se comportou nessa etapa. Ao contrário de outras burguesias, responsáveis por elaborar novas estruturas de poder, a brasileira “converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica”. (FERNANDES *apud* IANNI, 2004, p. 426-427). Portanto, a partir do que já foi levantado, buscamos entender até que ponto a passagem do “complexo econômico colonial”¹⁰ para o “complexo econômico industrial” apresentou rupturas no modo como se organizava a sociedade e o desembocar desse processo para o sistema educacional, às vésperas da criação da universidade. A nossa inquietação encontra respaldo na forma como o autor caracteriza o trânsito do comportamento oligárquico até meados de 1920. Visto que,

O efeito mais direto dessa situação é que a burguesia mantém múltiplas polarizações com as estruturas econômicas, sociais e políticas do país. Ela não assume o papel de “paladina da civilização ou de instrumento de modernidade”, pelo menos de forma universal e como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe seja vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações. Por isso, não era apenas a hegemonia oligárquica que diluía o impacto inovador da dominação burguesa. A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela as oligarquias) se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptação ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora. (FERNANDES *apud* IANNI, 2004, p.427, grifos do autor).

Como ficou demonstrado no extrato acima, a formação da burguesia brasileira foi resultante da metamorfose entre o setor agrário, dominante desde o século XVI, e o setor nascente, industrial. No entanto, que fique entendido, a formação desta não excluiu a participação da outra. A acumulação de capital obtida pelos latifundiários possibilitou-lhes o investimento em outros ramos da economia. Daí, coadunarmos com o pensamento de Fernandes (1975) quando diz que o fato da nossa burguesia ter nascido de ampla participação latifundiária foi a responsável por uma remodelação cultural e, também educacional, que

¹⁰ Para mais informações, ver Fernandes (1975a).

mantinha fortes caracteres do período colonial, um exemplo foi a revolução de 1930, como veremos mais adiante.

A recomposição de forças dos atores que passariam a controlar o cenário político ganhou ênfase a partir da terceira década do século XX, materializada na ascensão do governo populista de Getúlio Vargas. Não podemos enxergar esse momento da história brasileira de outra forma que não como mais uma saída de reorganização do próprio capital – peculiar às economias dependentes, e, no caso do Brasil, em especial, como mais um momento do processo intitulado de revolução burguesa. Entendida como um movimento oscilante e de larga duração, ela origina instâncias de controle em três setores simultaneamente: economia, sociedade e Estado (FERNANDES *apud* IANNI, 1989), este último torna-se hipertrofiado, como condição indispensável de êxito, demonstrado na afirmação de Fernandes (*apud* IANNI, 1989, p. 108).

A dominação burguesa não só avançou até o controle total e autocrático do Estado. Ela passou a irradiar-se, de “dentro para fora” e de “cima para baixo”, através de mecanismos estatais de autoproteção e de autorealização (*sic*) que conferem ao Estado de *democracia restrita* o caráter de um instrumento de autocracia de classe, com funções específicas na esfera da estabilização forçada das condições políticas do desenvolvimento econômico e da repressão sistemática às forças políticas divergentes (mesmo quando refletem alternativas e interesses de classes pró-burgueses). (grifos do autor).

A saída industrial surgiu em resposta ao colapso que atingiu o mundo em fins da década de 1920. O modelo de substituição de importações¹¹, como ficou conhecido, possibilitou um olhar para dentro no setor econômico brasileiro e conseguiu gerar acumulação de capital até apresentar saturação na década de 1960.

Diante deste contexto, a educação passou a ter papel de suma importância, ao contrário do que havia acontecido em todo o auge do setor agrícola. Com o Brasil inserido no palco do desenvolvimento das relações capitalistas, passou-se a exigir, dentre outras providências, a erradicação do analfabetismo. Medida facilmente explicada, se levarmos em consideração as discrepâncias da formação educacional da sociedade brasileira ainda naquela época. Sob este aspecto, podemos concluir que a industrialização trouxe consigo a demanda social pela educação¹², ou seja, a revolução de 1930 favoreceu a implantação definitiva do

¹¹ Ver FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

¹² Tornara-se emergencial a formação de quadros para trabalhar nas fábricas. No entanto, seria equivocado pensar que esta reorientação no ensino foi resultado de um processo homogêneo, posto que apenas nos “centros de decisão” (Fernandes, 1975a), ou seja, nos estados onde a industrialização pôde ser mais sentida, houve o combate maior ao atraso educacional.

capitalismo e, concomitantemente, criou as condições para modificação das aspirações sociais da população. Este novo aspecto,

Assumi no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter “elitizante”. (ROMANELLI, 1998, p.61).

Não é intenção desta pesquisa atingir a discussão do ensino brasileiro em sua totalidade, mas, compreendemos a necessidade de percorrer o seu histórico para apreciarmos o comportamento deste diante da reorganização produtiva que tocou o país na primeira metade do século XX. Buscamos sentir a relação orgânica entre educação e sociedade. Como já havíamos exposto, a burguesia no Brasil surgiu com forte vínculo com a cultura latifundiária. Lembremos que até então a educação era muito mais ilustrativa e pouco reivindicada pela maior parte da sociedade. Os dados fornecidos por Lourenço Filho (*apud* ROMANELLI, 1998, p. 62) ratificam nosso pensamento.

INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE 1900 E 1970						
Especificação	1900	1920	1940	1950	1960	1970
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14	8,39	11,18
Renda per capita em dólares	55	90	180	–	236	–
% de população urbana	10	16	31	36	46	56
% de analfabetos (de 15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0	39,5	33,1

Como se percebe, as taxas de analfabetismo eram muito altas, só tendo relativo decréscimo a partir dos anos 1950. Fica demonstrada que “a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática” (ROMANELLI, 1998, p. 61). Isso pelo fato de que, assumindo o caráter de luta de classes, esta expansão obedeceu, de um lado, às pressões da demanda enquanto, de outro, ao controle das elites.

Em outras palavras, lembrando um pouco o que afirmou Fernandes (1975a) sobre a constituição da sociedade brasileira, aqui a heteronomia de nosso desenvolvimento possibilitou manifestações particulares de adequação aos modelos econômicos implantados, como no caso do capitalismo industrial. Enquanto este avançava internamente, conseguia não só conservar a estrutura aristocrática de então, como utilizar-se dela, mantendo os valores próprios da aristocracia rural. Teixeira (1969, p. 285) sintetiza perfeitamente o que procuramos demonstrar sobre a conformação do ensino brasileiro. Para ele, “A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores (*sic*), nem sempre expressos, mas importantes e queridos da organização social existente”.

Da mesma forma, Fernandes (1966, p.85) afirma que “as relações entre a educação escolarizada e a mudança social dependem das funções sociais construtivas atribuídas às instituições escolares no meio social circundante”, levando-nos a concluir que a forma como foi expandido o ensino, a partir do desenvolvimento industrial, privilegiou muito mais o aspecto quantitativo da demanda social. O fato de apenas algumas regiões terem sofrido mais diretamente os impactos da industrialização contribuiu para aprofundar ainda mais as contradições no âmbito da educação, visto que, se esta é um instrumento de transmissão dos valores culturais de uma dada sociedade, e se esta se desenvolve sem eliminar as contradições de setores e classes sociais, o produto dessa educação só pode ser parcial. Justamente o que ocorreu com a oferta de ensino a partir da década de 1930¹³. As transformações ocorridas atingiram apenas setores da sociedade, os mais diretamente ligados às regiões industrializadas, aumentando o fosso social.

¹³ Romanelli (1998, p.110) nos fornece importante contribuição sobre o que acabamos de levantar. Ela afirma que “As mudanças ocorridas com a revolução burguesa no Brasil tiveram suas inconsistências, por não terem atingido a Nação como um todo. A transferência, pois, do setor arcaico para o setor moderno e o efeito-demonstração ocasionaram e orientaram as mudanças educacionais ocorridas naquele período. E estas foram, portanto, inconsistentes, insuficientes e inadequadas, já que visaram sobretudo à expansão das oportunidades educativas que existiam para as camadas privilegiadas.”

1.3 Universidade Brasileira, peculiaridades de um projeto tardio

Como vimos, a sociedade brasileira e a formação de suas instituições demarcaram sempre o resultado de um contexto social dependente, ainda que, como afirmou Fernandes (1975a), não se consiga enxergar tal discrepância ao nível puro e simples dessas instituições. Sob tal realidade, a educação sofreu diretamente as políticas de controles metropolitanos, o que desembocou no atraso do surgimento da nossa universidade. Para embasar o respectivo contexto, consideramos de suma importância o aprofundamento das questões centrais responsáveis pelo entrave universitário. Manteremos a postura assumida no início deste trabalho, de priorizar o olhar para além das situações imediatas. Assim, a partir deste momento, caracterizaremos a forma como foi institucionalizado o ensino superior no Brasil.

Começamos, então, analisando a função da Universidade de Coimbra para a sociedade brasileira. Até o início do século XIX, tal instituição cumpria o duplo papel de universidade portuguesa e universidade do Brasil (TEIXEIRA, 1989). Somado a todos os sintomas de dependência socioeconômicos, já elencados nos momentos anteriores deste trabalho, um fator é relevante para que compreendamos a funcionalidade desta centralização do ensino superior nas mãos de uma instituição extrínseca ao território colonial, o fato de os nascidos no Brasil serem incorporados na presente universidade não como estrangeiros, mas como portugueses nascidos no Brasil. Um exame superficial poderia deixar de fora a referida consideração, entretanto, se levamos em conta que a cultura do Brasil é resultante de uma transplantação européia, não é exagerado então concluir que o fator identidade entre colonizador/colonizado contribuiu para que o último relegasse a ideia de uma universidade concretamente instalada em solo brasileiro. Teixeira (1989) atenta para outro evento, o julgamento da incapacidade, por parte dos brasileiros, em manter a universidade. Não economicamente, visto que, já na chegada da Corte ao Brasil (1808), comerciantes da Bahia propuseram-se a custear a criação de uma universidade literária e de um palácio real. A negação veio do próprio Príncipe Regente, que, ao invés disso, só permite a criação do Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (TEIXEIRA, 1989).

A partir deste acontecimento, chegamos à conclusão de que a introjeção das relações coloniais gerou duas consequências mais imediatas: 1) os brasileiros, achando-se em pé de igualdade nacional com os portugueses de Portugal, enxergaram, até meados do século XIX, a

Universidade de Coimbra¹⁴ como sinônimo de universidade brasileira, não representando empecilho o fato desta estar localizada em solo metropolitano; 2) da postura subserviente da classe dominante brasileira¹⁵ gerou-se a formalização apenas de cursos profissionais de caráter “pragmático”, ao exemplo de: Direito, Medicina, Agronomia e Engenharia. Para ampliar o debate Teixeira (1989, p.67) levanta outra possibilidade. Talvez,

Um julgamento subconsciente da obsolescência e futilidade desses cursos, como eram dados na Universidade de Coimbra, nos períodos de sua decadência no século XVIII. No longo e repetido debate em todo o século XIX a respeito da universidade no Brasil, há um depoimento em 1882, no congresso de educação superior que então se realizou, do Conselheiro A. Almeida Oliveira, que constitui argumentação fundamentada contra a universidade como organização do ensino superior. O hábito de não a termos ao longo de quatro séculos, ligado à solução *substitutiva* de escolas superiores profissionais isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária, que por certo se viu fortalecida com os argumentos como os do Conselheiro Almeida de Oliveira¹⁶ e os dos positivistas, identificando a universidade com as formas obsoletas da cultura medieval. (grifo do autor).

Tal comportamento esteve consubstanciado pelo sentimento de negação do ensino fornecido até então pela Universidade de Coimbra, comparando-o ao que havia de mais “desinteressado” na Europa. Não obstante, o rechaço à criação de uma universidade no Brasil ocasionou uma situação anômala: até o início do século XX ofertávamos um ensino secundário de tipo eclético (geografia, história, ciência, grego e latim) sem, no entanto, termos o equivalente superior para a formação de professores nas respectivas disciplinas. Teixeira (1989) complementa com a constatação de que a cultura humanística só sobreviveu graças aos esforços autodidáticos. E segue seu pensamento:

Não só não criamos as fontes que iriam gerar a cultura nacional – a universidade com estudos superiores da cultura humanística e história, e, depois, com a cultura científica (não-profissional) – como éramos contra a existência dessas fontes, esperando ou supondo que a cultura profissional de escolas de medicina, de direito e de engenharia nos daria, não se sabe como, uma cultura nacional. (TEIXEIRA, 1989, p. 96).

¹⁴ Estudar na Universidade de Coimbra também significava *status* às famílias abastadas brasileiras.

¹⁵ É importante ressaltar mais uma vez que a postura subserviente da classe dominante do Brasil materializava uma situação extraterritorial. Ou seja, demarcava a localização socioeconômica do Brasil no contexto internacional da produção capitalista, caracterizada pelos limites de uma sociedade de produção dependente.

¹⁶ “a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida.” (TEIXEIRA, 1989, p. 83).

Conclui-se então que o modelo de ensino superior institucionalizado no Brasil configurava-se na responsabilidade em formar “um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais, habilitado para preencher certos papéis específicos na burocracia, na estrutura de poder político e na esfera das profissões liberais” (FERNANDES *apud* IANNI, 2004, p.279). Desse modo, no ensino superior, convergiram interesses do Governo Metropolitano e das classes superiores brasileiras, ao ponto de poder ser classificada como uma equivalente melhorada das escolas de nível médio.

No entanto, não podemos cair na incoerência de vislumbrar certa homogeneidade na negativa à criação da universidade brasileira, posto que várias foram as reivindicações para o surgimento desta. Se, de um lado, posturas reticentes, como a do já mencionado Conselheiro Almeida de Oliveira (no final do século XIX), assumiram o discurso de que o ensino superior por si só abarcava as necessidades da nova sociedade, outros, como Rui Barbosa¹⁷ levantaram a bandeira de emergência de uma universidade capaz de alavancar o país.

É a partir da Lei Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530, de 1915) que surge, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro¹⁸, tendo como primeiro Reitor o presidente do Conselho Superior de Ensino, Benjamim Franklin Ramiz Galvão. O Decreto nº 11.530 facultava “ao governo, ‘quando julgasse oportuno’, reunir a Escola Politécnica e a de Medicina do Rio de Janeiro em universidade, incorporando uma das Faculdades Livres (privadas) de Direito da então capital.” (TEIXEIRA, 1989, 104). Ainda segundo este autor, o atraso na concretização do projeto universitário foi responsável pelo enraizamento de um ensino superior superficial, reflexo de um pensamento importado. Assim, nossa primeira universidade emerge da junção dessas três escolas. Entra para a história brasileira atendendo pelo nome de universidade, entretanto, configurando-se não mais do que um conglomerado de cursos autônomos.

Importante crítica à forma como foi concretizado o projeto universitário foi realizada pelo educador José Augusto, integrante da Associação Brasileira de Educação¹⁹, no *Jornal do Brasil*, de 24 de outubro de 1920. Diz ele:

¹⁷ Ver sua defesa em Fávero (2000).

¹⁸ No entanto, que fique claro, esta não foi a primeira universidade surgida no Brasil, pois em 1912 havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada por meio da Lei Estadual n.º 1.284. Esta, entretanto, deixou de ser reconhecida oficialmente quando o Governo Federal, por meio da Lei Carlos Maximiliano, passou a determinar a abertura de tais instituições em cidades com mais de 100.000 habitantes. A presente instituição só foi reconhecida em 1946.

¹⁹ A Associação Brasileira de Educação surgiu em 1924 no Rio de Janeiro. Composta por um grupo de educadores, pretendia sensibilizar o poder público e os educadores das necessidades emergenciais da educação.

No conjunto das múltiplas disposições que formam o Decreto Carlos Maximiliano não se depara, além do artigo acima transcrito (o autor faz menção ao art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915), qualquer outra referência ao regime universitário. Ao contrário, o que se observa, em cada um de seus princípios essenciais ou nas suas menores particularidades, é o reinado do sistema oposto, do sistema de escolas isoladas e autônomas, em vista do qual todo o edifício pedagógico foi arquitetado e construído. A referência do art. 6º a uma universidade no Rio de Janeiro, de oportunidade dependente de critério governamental, vem como disposição isolada, sem integração perfeita na obra educativa que visava realizar [...]. Assim, do confronto ou combinação do que se dispõe no decreto de 7 de setembro deste ano, com o que se contém no decreto que lhe serve de base, não resulta para o observador, mesmo o mais atento, qualquer elemento que o possa conduzir à compreensão exata de qual seja o conceito da universidade tal como foi fundada no Brasil. (*apud* FÁVERO, 2000, p.30, grifo nosso).

Em outro momento de sua crítica, ele insiste na urgência em se criar outras universidades pelo país. Mas, antes de mais nada, defende a ideia de que esta universidade, surgida no Rio de Janeiro, e outras que posteriormente surgissem, estivessem integradas aos interesses sociais do Brasil. Contrariando as inúmeras críticas, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 16.782-A de 1925, não só ratifica as diretrizes implementadas na Universidade do Rio de Janeiro, como acrescenta a participação das Faculdades de Farmácia e Odontologia (FÁVERO, 2000).

Por outro lado, a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) também possibilitou a reativação das discussões sobre as concepções de universidade. Fávero (2000, p. 35) assim as sintetiza,

No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, verificam-se duas posições bem nítidas: os que defendem como funções básicas da universidade a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que enfatizam como prioridade a formação profissional. Há ainda uma terceira que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para merecer esta denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova.

Ao longo da história do ensino superior no Brasil, várias foram as reformas que, ora centralizavam, ora desoficializavam a aplicabilidade deste. A Reforma Rivadávia Corrêa (nº 8.659) ou Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, de 05 de abril de 1911, foi um exemplo de proposta descentralizadora do ensino superior. Segundo Albanesi Filho (2008, p. 355) a respectiva reforma era muito ousada para a época. Isto porque,

Permitia a criação de estabelecimentos de ensino superior de natureza privada, dispensava a equiparação das instituições a um modelo a nível federal, instituiu a Livre Docência no país (nos moldes da escola alemã) e concedia autonomia administrativa, financeira e didática às instituições de ensino estatais, que passavam a não ter mais qualquer espécie de privilégio. No entanto, um fato da Lei iria ser muito questionado: o das escolas superiores criadas pelos estados e pela iniciativa privada, que ficariam isentas de qualquer fiscalização do governo federal.

Aproveitando-se de tal reforma, o médico positivista, Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães (*apud* CUNHA, 1980, p.179) iniciou uma campanha defendendo o ensino livre (privado). Em sua defesa, ele o tratava como “Direito e dever da família, a educação pertence à sua alçada; interesse exclusivo da sociedade, o ensino sob todas as suas formas, primário, superior, profissional, cabe na esfera da iniciativa individual. Deve submeter-se à lei geral da concorrência. Só assim pode atingir seu maior desenvolvimento, só assim oferece a máxima eficácia social”. Sob sua liderança, vinte profissionais de nível superior somados à figura do “sócio capitalista”, Luís Antônio dos Santos, criaram a Universidade de São Paulo, em 1911. Com crescimento vertiginoso, passaram a fazer parte da USP, já em 1916, a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária. Dessa junção originou-se a União Universitária, com funções sociais mais amplas.

Em 1913, os estudantes formaram o Centro Acadêmico, posteriormente passando a se chamar Associação Universitária. Foi também a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão (CUNHA, 1980). Como se percebe, a Universidade de São Paulo conseguiu em pouco tempo ocupar significativo espaço na educação superior brasileira (mesmo oferecendo um ensino livre). Bom, a partir disso, um questionamento é fundamental. Por que tal modelo de universidade não foi efetivamente reconhecido pelo Governo Federal?

A Universidade de São Paulo assim como a do Paraná, surgida em 1912, obteve relativo êxito no cenário da educação superior deste período. Entretanto, pelo fato de a Lei nº 8.659 ter desoficializado as obrigações governamentais, cada uma dessas instituições apresentaram, ao seu modo, especificidades que não foram regulamentadas em nível nacional. Por esse motivo, Cunha (1980, p. 189) afirma que “O caso destas universidades [...], todas passageiras²⁰, mostra quanto foi importante para o ensino superior no Brasil a chancela governamental aos diplomas, condição necessária aos privilégios ocupacionais procurados pelos estudantes.”

²⁰ Foram passageiras pelo fato da Lei Carlos Maximiliano impedir a equiparação de escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes. Para uma informação mais detalhada, ver Cunha (1980).

Não é, de modo algum, nosso interesse darmos o trato à temática apenas no campo superestrutural, dos que aprovavam ou não tal forma de constituição de ensino. Ao contrário, queremos com isso mostrar que vários depoimentos dos intelectuais que participaram ativamente da discussão, inicialmente podem parecer até progressistas, mas, de fundo, terminam por propor uma universidade parcial, de cunho ainda elitista, o que só confirma a teoria de sociedade dependente, constituída e constituinte de bases históricas que respondem a determinados parâmetros sociais. Isso significa que a sociedade brasileira, assim como outras de contexto econômico dependente, por mais que apresente um prognóstico renovador para as questões educacionais, está impedida, na concretude, de transpor certas barreiras, impostas por uma lógica mais ampla, a da engrenagem socioeconômica de como as sociedades se organizam. Como conclui Fernandes (1975b, p. 100),

A escola, ao nível superior, não absorveu, como instituição, as funções que deve preencher na civilização ocidental moderna. Teve de dividir essas funções com outras instituições e, por isso, acabou adquirindo uma feição única e realizando um destino singular. Existe, como resíduo, um “problema educacional”. Apesar dele se originar no seio da escola superior e de se manifestar através dela, o seu fulcro estrutural e dinâmico localiza-se no modo pelo qual a sociedade brasileira participa da civilização ocidental moderna. Isto quer dizer que, para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe, até se atingir os ritmos históricos de uma sociedade nacional dependente e os fatores que determinam suas inconsistências ou deficiências em face de determinado padrão de civilização.

Passaremos, a partir de agora, a desenvolver o cenário conflituoso da universidade nos anos 1930. Mas é de fundamental importância assinalar que a temática será abordada compreendendo a continuidade dos problemas que acompanharam a universidade por toda a década de 1920. Um importante diferencial para o estudo deste momento da história do ensino superior é a centralização política figurada pela ascensão de Getúlio Vargas. A tamanha convergência de poderes nas mãos do referido presidente foi responsável por medidas como: Dissolução de Câmaras, Assembléias, Congresso Nacional e a criação da figura do interventor federal. E será sob a égide desta nova configuração, o Estado Novo, que a UNE (União Nacional dos Estudantes) tomará forma.

1.4 Da reorganização do Estado às políticas educacionais: consequências do centralismo de Getúlio Vargas

O quadro que trazemos a partir deste momento foi demarcado por profundas modificações no eixo econômico e sócio-político. A ascensão de Getúlio Vargas à presidência representou a ruptura do domínio oligárquico e a reestruturação econômica (baseada na inserção da industrialização) para responder à crise mundial de 1929. Desse modo, o contexto educacional sofreu diretamente as consequências de tais modificações. A reorganização da produção econômica potencializou a expansão do ensino. Entretanto, parece-nos oportuno adiantar que “a contar de 1930, as relações entre a educação e o desenvolvimento, apesar dos imensos progressos alcançados, distinguiram-se por uma crescente distância entre as necessidades do segundo e a forma como se expandiu a primeira” (ROMANELLI, 1998, p.127).

A presente autora levanta uma importante hipótese sobre o crescimento do ensino nesse período. Segundo ela, a partir de 1930 aumentou a defasagem entre ensino e desenvolvimento no Brasil. Sua teoria baseia-se no argumento de que,

Quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro. (ROMANELLI, 1998, p. 127).

Ainda em 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos como Ministro. Já em 1931, o então Ministro concretiza por meio de vários decretos a reforma²¹ que passou a ser conhecida pelo seu nome. Os decretos dispõem sobre:

1. Decreto n.º 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto n.º 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto n.º 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro.

²¹ A Reforma Francisco Campos tocou também o ensino secundário e comercial. No entanto, nos deteremos apenas no que tange ao ensino superior. Para informações mais aprofundadas ver Romanelli (1998).

4. Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto n.º 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (ROMANELLI, 1998, p. 131).

Fica perceptível, já ao analisar o primeiro decreto (19.850/31), que o intuito centralizador do atual governo passava também pela reorganização da educação no Brasil, visto que até então não havia nenhuma instituição responsável pela regulamentação do ensino em nível nacional. Nesse sentido, há a criação do Conselho Nacional de Educação, um antigo desejo do movimento que ficou conhecido por “Pioneiros da Educação Nova”.

Tal movimento, porém, não sinalizava apenas para a formação de um instrumento de regulamentação em nível nacional. As reivindicações passavam por compreender os problemas educacionais como problema social, e, nesse sentido, os educadores renovadores defendiam, antes de tudo, que o Estado garantisse o ensino público, gratuito e obrigatório (sem distinção de sexo). A existência desta nova visão de educação chocava-se com o ensino aristocrático e nada laico de até então.

É importante salientar que as propostas levantadas, por vezes, não conseguiram diferenciar-se da concepção liberal do século XIX. Isto se deve ao fato de que mesmo apresentando a educação numa perspectiva associada ao desenvolvimento econômico, esses pioneiros não se debruçavam sobre as causas do problema educacional. Ao invés disso, enxergavam o atraso do ensino no Brasil como “decorrência de uma falta de filosofia de vida por parte dos educadores. (ROMANELLI, 1998, p. 145)”.

Mesmo com limitação e/ou equívoco teórico, os educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²² (escrito por Fernando Azevedo) apresentaram grande contribuição para o debate em torno da reorganização do ensino a partir dos anos 1930. No caso do ensino superior, por exemplo, o Manifesto preconizava o saber universitário instituído sob a forma de ensino, pesquisa e extensão. E entendia a impossibilidade “de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, (deveriam) ter formação universitária.” (ROMANELLI, 1998, p. 149, grifo nosso). Contudo, o movimento não se opunha à liberdade de ensino. Ainda

²² Em Romanelli (1998) encontra-se uma abordagem mais aprofundada sobre a estruturação do respectivo movimento. Não iremos intensificá-la neste trabalho por não ser nosso foco.

de acordo com Florêncio (2007, p. 36)²³, o Manifesto “Defendia o estabelecimento de diretrizes gerais, a criação de conselhos e a normatização do ensino particular pelos governos estaduais”.

Depois da breve contextualização sobre o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, agora nos deteremos ao estudo do decreto n.º 19.851/31, por ter sido o que estabeleceu o Estatuto das Universidades criando o regime universitário. Antes de iniciarmos a discussão, é preciso que compreendamos o terreno em que tal regulamento foi estabelecido. A nova roupagem estatal assumida neste período ocorreu em um campo político composto por forças antagônicas (progressistas e conservadoras) que, entretanto, inicialmente, não apresentaram maiores empecilhos ao novo governo²⁴, consubstanciando-se em um cenário de calmarias em que “o velho sobreviveu no novo, até na organização do ensino” (ROMANELLI, 1998, p. 134).

Assim, a instituição do Estatuto das Universidades propiciou o estabelecimento do novo somado à manutenção de velhos hábitos oligárquicos. Um exemplo concreto é o artigo 5.º. Nele, estipula-se a obrigatoriedade de ao menos três dos seguintes cursos fazerem parte de uma universidade: Medicina, Direito, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Fica demonstrado com isso que o poder originário do movimento de 1930 não só não conseguiu romper a estrutura oligárquica como deu continuidade à concepção aristocrática de ensino, com cursos direcionados às carreiras liberais.

O regime de federalismo imposto pela criação do Estatuto também pode ser considerado outro exemplo. A autonomia de cada curso, prevista no artigo 8.º, apresenta grande contradição quando defrontada com a dependência administrativo-burocrática que havia em relação ao Ministério da Educação, visto que a ele,

Competia nomear até os membros dos Conselhos Técnico-Administrativos (denunciando) uma tendência acentuadamente centralizadora e descentralizadora, oscilante e dúbia, foi mais um reflexo do momento político em que vivia a nação. [...] Ela teve continuidade na evolução do sistema educacional até nossos dias. (ROMANELLI, 1998, p. 134, grifo nosso).

Fica de conclusivo sobre a Reforma Francisco Campos a percepção de continuidade dos moldes educacionais anteriores a 1930. O jogo de forças dos grupos envolvidos no

²³ A autora aponta que ancorada nesta brecha do Movimento Renovador, a reforma Francisco Campos (1931) influenciou o crescimento do ensino livre. A partir de 1933, segundo Tatiana Florêncio (2007), o setor privado correspondia por 64,4% dos estabelecimentos de ensino superior e 43,7% do total de alunos matriculados.

²⁴ Ainda neste momento havia mútua tolerância entre os grupos políticos que estavam em cena, como constitucionistas e tenentes, por exemplo.

governo varguista, como, por exemplo: constitucionistas, oligarcas, tenentes e progressistas não possibilitou maiores modificações, exceto uma expansão e renovação do ensino em campo pré-estabelecido por tais forças.

Compreendemos a concretude desses fatos, assim como de todos os outros que abordaremos neste trabalho, como resultado de um momento histórico determinado pelo modo como os respectivos grupos sociais, e antagônicos, se organizam, pois, segundo os pressupostos teóricos do marxismo, as ideias carregam consigo a materialidade das transformações no meio produtivo.

Em outras palavras, a reorganização da educação superior do período varguista, assim como nos governos anteriores, adequou-se às mudanças exigidas pela organização do capital em escala mundial. Não podemos esquecer-nos dos atores que tomaram a cena neste momento da história brasileira. Se na República Oligárquica, a luta de classes girava em torno da estrutura agrária, agora, era a industrialização a responsável por manter os antagonismos. O poder político sempre esteve associado às modificações econômicas. Como confirma Albuquerque (2008, p. 298),

Não há uma fragmentação entre a organização social e a política. As contradições histórico-concretas em que repousam o Estado podem se apresentar de diferentes maneiras – escravidão, servidão, trabalho assalariado -, mas essencialmente esta instituição surge e se mantém quando a sociedade está dividida de tal modo que a classe dominante tenha a necessidade de legitimar-se através de um órgão que também possibilite esta dominação – ainda que esta seja uma entre as outras formas de dominação de classe. O Estado é uma das formas da classe dominante universalizar os seus interesses.

O diferencial da República de Vargas foi, como afirmou Cunha (1980), que agora a questão social não poderia ser tratada mais como “caso de polícia”. Isto pelo fato de que, a exemplo do operariado mundial, o nosso também passou a organizar-se por meio do Partido Comunista²⁵ (no Brasil desde 1922), o que demandou certas concessões aos trabalhadores.

²⁵ Também outros grupos emergiram, como a Ação Integralista Brasileira, AIB, (1932), de cunho fascista e a Ação Nacional Libertadora, ANL, (1935). Estas foram muito relevantes para a formulação política da Era Vargas. A primeira, liderada por Plínio Salgado, importava os preceitos do fascismo italiano de manutenção de uma ordem social inquestionável e zelo pelos “valores familiares”. No dizer de Cunha (1980, p.215) a AIB valorava os ensinamentos para “facilitar a aceitação da ordem estabelecida e do “destino”; a excelência dos valores rústicos, justamente os que permitiam às oligarquias a exploração dos trabalhadores e pequenos proprietários; a primazia dos interesses da “pátria”, isto é, do Estado, sobre os interesses particulares das classes sociais, principalmente os que ameaçavam a ordem estabelecida, como procuravam fazer as classes trabalhadoras.” Além de Vargas, o ministro Francisco Campos e Gustavo Capanema, ministro da educação do Estado Novo revelavam grande simpatia por tais preceitos. A segunda, com Prestes na presidência de honra, agrupava setores do Tenentismo, trabalhadores e parte da camada média. Ela defendia liberdade de organização

O incentivo à centralização do Estado ocorreu diretamente ao refluxo do federalismo. Vargas inaugurou uma plataforma conciliatória responsável por suavizar os choques sociais. De um lado, foram concedidos - entre outros ganhos trabalhistas - o salário mínimo, a diminuição da jornada de trabalho e férias remuneradas. E, por outro, houve a oficialização dos sindicatos, no entanto, atrelados e obedientes ao Ministério do Trabalho.

É imersa nessa situação política que reaparece a Universidade de São Paulo (1934), extinta desde fins de 1917. Relembramos que a protoforma da USP, fundada em 1911, deu-se a partir de ingerência privada, e, graças à Lei Rivadávia Corrêa, à margem de uma regulamentação em âmbito federal. A USP de 1934, criada pelo governo estadual, surge ao mesmo tempo que o governo Vargas ganha legalidade, consequência da promulgação da Constituinte de 1934.

Como já afirmamos no decorrer deste capítulo, o governo de 1930 procurou instituir novas bases sociais, sem, entretanto, romper completamente com a antiga forma de organização socioeconômica. Assim, chegamos à conclusão de que neste primeiro momento de Vargas (1930/34), o intuito de conciliar o novo com o velho propiciou uma prática educacional, onde, mesmo com as contribuições do Manifesto dos Pioneiros, houve o predomínio das antigas concepções de ensino.

Dois anos antes do Estado Novo ser decretado, Anísio Teixeira, então Diretor de Educação do Distrito Federal e um dos maiores quadros do liberalismo igualitário²⁶, idealizou o projeto da Universidade do Distrito Federal. A presente universidade foi pensada por Anísio como espaço de efetiva autonomia. “O decreto de criação previa a autonomia econômica da instituição e, quando isso acontecesse, o reitor, antes nomeado pelo prefeito, seria eleito pelos organismos competentes da própria universidade (CUNHA, 1980, p. 245)”.

Outra importante inovação trazida pela Universidade do Distrito Federal tocava à organização estudantil. Agora, os estudantes não precisavam da autorização do reitor e dos conselhos da universidade para aprovar seus estatutos. Tais instâncias tinham a competência de apenas reconhecer o Diretório Central dos Estudantes. Entretanto, uma ressalva é importante, não podemos esquecer que ainda aqui os estudantes não estavam representados em uma organização de nível nacional. A UNE só irá surgir em fins de 1937 e só vai ser efetivamente reconhecida em fins de 1938, primeiros anos do Estado Novo.

e manifestação política, nacionalização de empresas, cancelamento das dívidas externas entre outras reivindicações.

²⁶ Anísio Teixeira tornou-se representante das ideias de John Dewey no Brasil. Segundo CUNHA (1980), Dewey foi o responsável por levar mais adiante as reflexões sobre educação na perspectiva do liberalismo igualitário.

2 MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA UNE

Este capítulo tem como intuito percorrer o passado da ação estudantil no Brasil, visto que, como afirmam Poerner (1995) e Fávero (1995), mesmo antes da criação da UNE, os estudantes já se faziam presentes em nosso cenário político. O diferencial, no entanto, é que como inexistia uma representação discente em nível nacional, as reivindicações estudantis assumiam um caráter apenas regional.

Como constatamos, há no histórico das lutas estudantis uma forte atuação contra a invasão francesa ao Rio de Janeiro, em 1710; ao lado da Inconfidência Mineira; a favor da Independência; da Abolição e da República²⁷. Os estudantes assumiram papel de destaque nas mobilizações da Inconfidência Mineira. Organizados ainda de forma improvisada, eles foram comparados por Poerner (1995) ao atual movimento estudantil (respeitando, obviamente, cada momento histórico). Sobre isso, completa o autor (POERNER, 1995, p. 56),

Naquela época, eram estudantes que atuavam isoladamente ou, no máximo, em pequenos grupos, como na associação secreta fundada pelos que estudavam na Universidade de Coimbra. Não havia a intensidade e a organização que o movimento só adquiriria no século 20 a ponto de muita gente lhe atribuir, erroneamente, um caráter classista, chegando a falar de *classe estudantil*²⁸. (grifo do autor).

E, dessa maneira, a ausência de um instrumento que pudesse centralizar as pautas políticas dos estudantes foi substituída por movimentos de caráter local. Podemos apontar como causa o surgimento tardio da universidade brasileira. Assim, também o movimento estudantil esperou até fins de 1937 para obter uma entidade que os representasse em âmbito nacional. Mesmo sob o efeito desse atraso, Poerner (1995) vai caracterizá-lo como o que havia de mais avançado, pois a centralização obtida a partir da UNE possibilitou o alavancar das mobilizações de forma mais politizada.

²⁷ Na primeira parte de seu livro, “Antes da UNE”, Poerner (1995) traça com minúcia a atuação estudantil nas lutas acima citadas.

²⁸ Fruto de uma composição social bastante heterogênea, Fávero (1995) chama a atenção para o fato de os estudantes não serem classificados como classe social, mas como categoria social composta por frações de classes.

Poerner (1995) também caracteriza o ativismo político dos estudantes de São Paulo e Pernambuco (local das primeiras faculdades brasileiras) em torno da Abolição da Escravatura e Proclamação da República como pontapé inicial para a sistematização do movimento estudantil no Brasil.

Sobre esse momento da história discente, é necessário atentar para o fato de que mesmo às luzes do século XX, as pautas responsáveis por dar liga ao movimento estudantil passavam por fora da estrutura universitária, o que significa dizer, mais uma vez, que a falta da universidade no Brasil, até este momento, impossibilitou o surgimento de um sentimento de luta por melhorias no campo educacional superior. Quando comparado, por exemplo, ao movimento estudantil de Córdoba, Argentina (1918), as dissonâncias são claramente perceptíveis. No Manifesto de 1918, os universitários já proclamavam,

Homens de uma República livre, acabamos de romper a última cadeia que, em pleno século XX, nos prendia à antiga dominação monárquica e monástica. As dores que restam são as liberdades que faltam. Cremos não nos equivocarmos, as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana. A juventude já não pede. Exige que se lhe reconheça o direito de pensar por sua conta. Exige também que se lhe reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nas instâncias universitárias através de seus representantes. Está cansada de tolerar tiranos. (Manifesto de Córdoba – 1918- sobre a reforma universitária *apud* GENTILI, 2001, p. 15)²⁹.

A universidade argentina do início do século XX era dotada de um corpo conservador. Suas instâncias decisórias ratificavam o modelo clerical e oligárquico então vigente na sociedade européia.

Ainda em 1916, o cenário passa a ser reformulado. A reorganização das forças políticas ocorre por meio do crescimento da burguesia. Por este motivo, a universidade fundada em moldes aristocráticos e de controle ideológico jesuítico impossibilitava o projeto econômico burguês. Do choque de forças, eclode uma reação de renovação universitária, baseada na ruptura do correspondente modelo e estabelecimento de um programa com bases no fomento à democratização do ensino. Inicialmente, o movimento demarcava um território de modificações com o fim de potencializar o avanço das forças produtivas em benefício da burguesia que surgia. No entanto, a heterogeneidade dos grupos que faziam parte (socialistas, positivistas, liberais, anarquistas, antiimperialistas), frustrou tal intento. Somando-se a isso, a

²⁹ Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, em pleno, em pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. [...]

influência dos ideários da Revolução Russa de 1917 pôde ser sentida no pensamento da juventude. Como afirma Leher (2008, p. 54),

Embora ainda incipientes enquanto força política organizada, protagonistas socialistas e antiimperialistas líderes desse movimento trouxeram para a luta da juventude latino-americana a Revolução Russa de 1917. E, no processo de enfrentamento, afirmaram uma agenda antiimperialista que, ao recolocar a questão nacional e os sujeitos históricos da luta de classes em países dependentes, provocaram reflexões originais, configurando um marxismo latino-americano [...].

Na contramão deste movimento, a juventude brasileira sentiu-se acalentada quando do estabelecimento da República. Percebamos os contrastes, em Córdoba, a República foi motivo de aumento das exigências por parte da sociedade estudantil. No Brasil, a Proclamação da República,

Encontrou os estudantes dormindo o sono dos justos, repousando das madrugadas e serões da fase imperial, consumidas nas lutas abolicionista e republicana. Não havia por que lutar nessa manhã radiosa de um novo dia. Os estudantes, cujos objetivos sempre foram táticos e a curto prazo – como, de resto, os de quase todos os movimentos oposicionistas brasileiros -, não tinham bandeira de luta naquela manhã republicana. (POERNER, 1995, p. 67).

Os estudantes voltariam à cena no final da primeira década do século XX, com a campanha civilista de Rui Barbosa. Sua candidatura materializava a oposição à Política dos Governadores, iniciada por Campos Sales. Mais uma vez, pode-se sentir que a ausência de uma entidade nacional foi a responsável pela transitoriedade dos engajamentos estudantis nos assuntos nacionais. Após a derrota de Rui Barbosa para o candidato da situação, Hermes Fonseca, novamente as mobilizações esfriaram. E assim se deram, mesmo com os intentos da Federação de Estudantes Brasileiros, criada em 1901, já com o intuito de canalizar as lutas em âmbito nacional. Pensamos que não poderia ter sido de outra forma, pois, como poderiam os estudantes manter organicidade nas suas reivindicações e, mais ainda, enxergarem-se enquanto grupo constituinte de uma estrutura social mais ampla, se, até aqui, o próprio projeto universitário ainda mantinha-se no papel?

O ano de 1914 trouxe ao cenário mundial a eclosão da Primeira Guerra Mundial, motivo responsável por incorporar nos estudantes um sentimento nacionalista. Influenciados por Olavo Bilac, muitos estudantes entraram para o serviço militar. Como consequência, os

estudantes paulistas criam, em 1917, a Liga Nacionalista³⁰ (de curta duração, até 1919). Ao contrário do que iríamos perceber nos anos seguintes, neste período, os estudantes demonstraram clara oposição aos movimentos operários que coincidiram com a campanha nacionalista (POERNER, 1995). Como ficou demonstrada na grande paralisação operária que tomou São Paulo, em 1917. Resgatamos uma breve citação posta por Poerner (1995, p. 102), a qual nos possibilita a dimensão do que acabamos de afirmar.

Apesar da disposição estudantil para a redução dos efeitos da greve, as autoridades não puderam se esquivar ao atendimento de uma parcela das reivindicações dos trabalhadores. São Paulo, já então, “ não podia parar”. Fizeram-no, todavia, concomitantemente à repressão, mediante o fechamento das organizações operárias e a prisão dos líderes grevistas. “Diante disso” – pergunta Paulo Nogueira Filho – “que fizeram os mocinhos burgueses da Faculdade de Direito, aspirantes à liderança nacional? Entraram em contato com os condutores do proletariado? Em suas arengas, nas organizações em que militavam, em seus conciliábulos conosco, os estudantes mais moços focalizaram, porventura, problemas sociais como estes que sacudiam nossa terra? Propuseram-se, ao menos, a estudá-los seriamente? Nada! Não tugeram, nem mugiram. Ignorância larval? Espírito de classe? Não sei!”. (grifos do autor).

Admiravelmente, parece-nos que os ânimos de renovação que se alastravam pela América Latina, influenciados pelos primeiros impactos da Revolução Russa de 1917, não tocaram os estudantes no Brasil. Ou, se tocaram, só foram sentidos nas décadas seguintes.

Posteriormente, os estudantes destacaram-se em dois momentos: o primeiro, com o Movimento Constitucionalista de São Paulo (1932), onde se deu o assassinato de quatro estudantes (fato que entrou para a história como sigla representante do movimento citado anteriormente: MMDC): Euclides Miragaia, Mário Martins de Almeida, Dráusio Marcondes de Sousa e Antônio Américo de Camargo Andrade;

Organizados em torno da luta antifascista, os acadêmicos cariocas de Direito, certo número pertencente ao grupo Juventude Comunista e grupo Trotskista, foram os responsáveis por dar ânimo ao Diretório Acadêmico, após as eleições de 1932, com o *slogan* “Um Diretório com Programa” (POERNER, 1995, p. 125). A mobilização desses estudantes foi responsável por reorientar não só o próprio Diretório (onde, anteriormente, eram necessários apenas 70 votos, de um total de 2.000 estudantes, para ganhar as eleições), bem como a organização do 1º Congresso da Juventude Operária-Estudantil, em 1934. No dizer de Poerner (1995, p. 126) o intuito principal do movimento era “roubar adeptos ao integralismo”.

³⁰ A Liga Nacionalista era formada por estudantes que representavam a classe conservadora e rica de São Paulo.

A polícia imprimiu nos anos que seguiram forte repressão aos estudantes. Qualquer um poderia ser considerado um conspirador comunista ou esquerdista. Neste contexto, os alunos das Faculdades de Direito e Medicina foram os precursores no trabalho de reorganização estudantil, alavancada desde a formulação do Congresso citado anteriormente. Pode-se dizer que a repressão sofrida, aliada ao início da tomada de consciência estudantil, proveniente das experiências adquiridas com o presente congresso, deixou o indicativo da necessidade de criação de um instrumento nacional com a finalidade de potencializar modificações na realidade brasileira.

O segundo momento ocorreu com a criação da Frente Democrática da Mocidade, que surgiu a partir do envolvimento dos estudantes, em 1937, com a campanha presidencial de José Américo, candidato opositor de Getúlio Vargas.

Poerner (1995, p. 119) caracterizou a Frente Democrática como um esboço da formação política assumida pela UNE, posteriormente.

A Frente Democrática da Mocidade representou, ademais, o esboço de formação orgânica que receberia contornos definitivos, pouco depois, com o surgimento da UNE, [...]. A Frente não superaria, entretanto, a esporadicidade do episódio histórico que a engendrou: com o golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, pelo qual o então presidente Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo, cancelando, obviamente, as eleições presidenciais, morreu a Frente Democrática da Mocidade.

Para Araujo (2006) e Sanfelice (2008), as condições histórico-concretas para o surgimento da União Nacional dos Estudantes só se originaram a partir do momento em que a educação brasileira passou a ocupar outro espaço na reprodução das forças materiais e simbólicas da sociedade. O fomento à industrialização exigiu a ampliação do sistema educacional como fonte de capacitação de mão-de-obra. A educação, que, em tempos anteriores, teve como função maior a segregação social - pleiteando as classes abastadas com uma cultura desinteressada -, a partir da inserção subordinada da indústria brasileira na plataforma capitalista internacional, foi chamada a uma reformulação programática, voltada agora às necessidades industriais. Conforme Araujo (2006, p. 45), “Não é de se estranhar, pois, que a UNE tenha sido criada somente em 1937, uma vez que, até então, as universidades praticamente inexistiam e o modelo econômico baseado na agropecuária não demandava formação escolar nem de nível básico, quanto mais de nível superior.”

No olhar de Poerner (1995, p. 124), as organizações estudantis que antecederam a UNE apresentavam duas debilidades fundamentais para que suas lutas lograssem êxito: a

esporadicidade e transitoriedade dos movimentos e o caráter regional que as lutas tomavam, sem contaminar outros estados a participarem. Sobre isso, completa,

Sem qualquer organização, portanto, em que pudessem militar com regularidade, antes da fundação da UNE, os estudantes procuravam participar, politicamente, sobretudo no seio de outras entidades, como a Liga Nacionalista de Bilac, a Liga do Voto Secreto de Monteiro Lobato, a Aliança Liberal, a Milícia Patriótica Civil e a MMDC constitucionalista de São Paulo, bem como na Aliança Nacional Libertadora, ainda que, não raro, tal participação se desse em caráter individual.

Sobre os intentos de se formar a UNE, Sanfelice (2008) vai dizer que esta foi pensada para ser um órgão da Casa do Estudante do Brasil (CEB)³¹, um meio desta ser representada internacionalmente. Assim, a presidência da UNE seria exercida pela presidente da CEB – cargo vitalício ocupado por Ana Amélia Carneiro de Mendonça. Em 1937, ocorre o 1º Conselho Nacional de Estudantes, no Rio de Janeiro, pensado pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Nele, “o clima de bem-aventurança celestial”, como afirmou Poerner (1995), foi tão primado, que, logo no primeiro dia, foi aprovada a proposta do DCE de Minas Gerais proibindo discussões políticas.

O governo do Estado Novo tinha uma intenção clara de permitir a organização estudantil via Entidade, mas como meio de proliferação da ideologia vigente. Por meio de tal política, a educação e a escola estariam a serviço do Estado. Como fica atestada na fala do então Ministro, Gustavo Capanema:

Sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar a serviço da Nação [...]. Assim, a educação [...], **longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar a filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas que forma a base da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado** (CAPANEMA *apud* FÁVERO, 1995, p. 20, grifo nosso).

Oficialmente, a União Nacional dos Estudantes (UNE) só surgiu um ano após, em 5 de dezembro de 1938. Em 22 de dezembro, há o reconhecimento oficial da UNE, agora com estatutos devidamente aprovados. Entretanto, o alargamento da história da Entidade só será percebido na segunda metade da década de 1960, com a elaboração de primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando a Entidade efetivamente norteará os estudantes para a defesa da universidade pública. Cabe lembrar que o processo da Ditadura Militar, da coerção

³¹ É importante destacar que o governo nutria grande simpatia pela CEB.

moral e física, impulsionará o movimento estudantil na luta em defesa da superação das contradições sociais existentes no país. Contradições essas com forte eco das convulsões que tomavam outros países, a exemplo da Guerra Fria - entre EUA e URSS – que expôs ao mundo suas mazelas, como as Guerras da Coréia e do Vietnã; da Revolução Cubana e, posteriormente, da morte de Che Guevara, na Bolívia em 1967; do movimento estudantil de maio de 1968, na França.

Adiantamos, no entanto, que do respectivo período citado acima exploraremos apenas o referente à intervenção da UNE no âmbito educacional, ou seja, o momento em que a UNE reivindica outro projeto de Universidade, radicalmente oposto ao projeto ditatorial. Tendo em vista que o intuito maior da pesquisa é investigar a atuação da UNE durante as reestruturações que tocaram a universidade brasileira nos anos de 1960 e 2000, reservamos o próximo capítulo para introduzir o terreno da Análise do Discurso, instrumento teórico-metodológico que será utilizado para ancorar nossos estudos. Julgamos importante tal percurso para ratificar a validade de uma pesquisa cujo olhar se dê a partir da manifestação discursiva dos processos sociais.

PARTE II: OS CAMINHOS DA ANÁLISE

“A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.” (BAKHTIN, 1986, p. 130).

3 TECENDO OS FIOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Reservamos para este momento de nossos estudos considerações acerca do percurso histórico da análise do discurso francesa. Objetivamos a partir de tal percurso, esclarecer: 1) Qual a sua proposta teórica; e 2) O motivo de nossa adesão a essa corrente de pensamento.

Iniciaremos por alguns momentos do amadurecimento teórico do filósofo Michel Pêcheux³², sua dedicação aos estudos da relação epistemológica da Linguística com a História e as consequências para o refinamento de um postulado teórico discursivo com bases na inserção/intervenção do sujeito dialético, resultante de relações humanas decorrentes de determinados processos produtivos.

De pronto, queremos adiantar, e conforme atentaram Florêncio, Magalhães, et al (2009, p. 17), que estudar a Análise do Discurso e explicar o que ela realmente é “não é uma questão fácil de ser respondida.” Mas, sob outro aspecto, a ansiedade e a vontade de se incorporar ao território do discurso, como disse Foucault (2009, p. 08) em 1970, é a tentativa do indivíduo adentrar,

Em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tempo reduziu as asperidades.

O intuito maior deste momento da pesquisa é, para além de uma descrição puramente mecanicista, poder somar-se aos outros estudos da área que tentam resgatar o Pêcheux inquieto, o Pêcheux incômodo. E, ainda mais, poder interrogar e fazer-se interrogar em questões ainda tão vitais para a real contribuição da Análise do Discurso. Em alento a nossa propositiva, Courtine (*apud* INDURSKY & LEANDRO FERREIRA, 2007, p. 30) afirma, “Toda interrogação que pretenda dar, hoje, sentido a esses textos abandonados deve, na minha opinião, começar por aí, questionando esse fim, esclarecendo suas causas, identificando esse agente oportunamente apagado”³³. Será com essa inquietação tão proclamada por Foucault

³² Queremos deixar clara nossa ancoragem teórica a partir da qual abordaremos nosso objeto de estudo – o discurso da UNE, em dois momentos específicos da conjuntura histórico-educacional brasileira: anos ditatoriais e durante o primeiro mandato do governo Lula. Além de Pêcheux, lançaremos mão de contribuições de outros teóricos que contribuíram/contribuem para os estudos da Análise do Discurso.

³³ Que, segundo o autor, é Michel Pêcheux.

(2009), somada à compreensão de nossas limitações objetivas, que entraremos no cenário da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux. Sobretudo, porque, conforme apura Malidier (2003, p. 16), foi a partir da contribuição teórica do filósofo francês que o estudo da relação da luta de classes com o discurso ganha relevância.

3.1 Michel Pêcheux: o homem dos andaimes suspensos

O contexto político da França dos anos de 1960 foi responsável por fecundar um movimento que contestava o lugar estabilizado que a Linguística gozava entre as ciências, isso ainda no início do século XX. Naquele momento, Ferdinand Saussure aparece como representante maior do estruturalismo linguístico. Não é objetivo deste trabalho aprofundar a teoria linguística desenvolvida pelo filósofo supracitado, entretanto, algumas considerações são necessárias. Como apontou Cavalcante (2007, p. 30), para ganhar a tutela de ciência era imprescindível que ela fosse considerada,

Ciência autônoma, no mesmo patamar das ciências exatas, era necessário desembaraçar a Linguística (*sic*) da tutela historiadora, do empirismo e das considerações psicologizantes do sujeito falante. Era preciso delimitar bem seu objeto, e, na percepção de Saussure, o único objeto capaz de dar à Linguística (*sic*) uma racionalidade científica é a língua. Para seu intento, Saussure rompe com os tradicionais neogramáticos, defensores da linguística (*sic*) histórica – a diacronia – e dá prioridade à pesquisa descritiva (sincrônica).

Para autores como Barthes, Lacan e o próprio Althusser (entre outros), havia a necessidade de se responder a perguntas como: O que é um texto? O que é uma interpretação? O que é um relato?

Em consonância com tal reformulação teórica francesa, Pêcheux também se inquieta e começa a elaborar um esquema de interpretação de textos a partir da leitura desses autores (FERRARI, 2007). Surge então, em 1969, a Análise Automática do Discurso (AAD). Como vai dizer Ferrari (2007, p. 111),

Esse texto pode ser considerado o resultado de releituras feitas de textos anteriores escritos pelo autor e que traziam uma reflexão que encontra nele seu ponto de amadurecimento, releituras dos teóricos da linguística (*sic*), do

materialismo histórico e da psicanálise e releitura dos seus contemporâneos que trabalhavam a mesma problemática.

Achamos necessário informar que essa fase revela um Pêcheux ainda muito preso à “máquina discursiva”³⁴, como ele mesmo dizia. Maldidier (2003, p. 19) segue ressaltando,

Que nós mesmos, depois, possamos ler este livro como um esboço, como o laboratório de uma teoria do discurso ainda por vir, como o laboratório de uma teoria do discurso ainda por vir, que sejamos surpreendidos por algumas de suas ingenuidades ou ambigüidades (*sic*), não muda nada ao essencial: *Análise Automática do Discurso* é um livro original que chocou lançando, a sua maneira, questões fundamentais sobre os textos, a leitura, o sentido. (grifos da autora).

Ainda assim, o respectivo teórico consegue avançar no que diz respeito à reflexão sobre a história das ciências e à ideologia (MALDIDIER, 2003). É a partir da contribuição teórica de Pêcheux que se inicia o diálogo da Linguística de Saussure, com o Marxismo de Marx, e a Psicanálise de Freud³⁵. Como diz Grigoletto (2005, p. 62), “o ideológico e o inconsciente, a partir de Pêcheux, não podem mais ser pensados como elementos ‘residuais’, da linguagem, mas como elementos constitutivos de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente (*sic*), de todo sujeito.”

É tomando a compreensão de opacidade da língua, de inviabilidade da proposta de uma comunicação linear, onde emissor e receptor apreendem a mensagem tal qual ela é em sua totalidade, que Pêcheux, por exemplo, opõe-se à teoria da Psicologia Social (ou Análise de Conteúdo, como ficou conhecida). Tal formulação, vinculada na França em meados dos anos 1960, propunha a realização de experimentos sobre as construções/manipulações da interação, sobretudo a verbal. Buscava-se tomar, a partir de um cenário fechado e a-histórico, a relação entre a linguagem e as ações de troca entre os indivíduos (PETRI, 2006).

Podemos dizer que o Pêcheux de 1960 estava envolvido na formulação de uma teoria que se contrapusesse àquelas³⁶, como a própria Psicologia Social, onde a análise do sujeito é puramente individual e psicologizante. Assim, como diz Maldidier (2003, p. 20),

Centralmente, ele contesta que possam se batizar de *ciências* as disciplinas que, sob o acobertamento do sujeito psicológico, ignoram, ou não querem

³⁴ É importante lembrar o fascínio que Pêcheux tinha pelos instrumentos, as máquinas e, mesmo, a informática. Por isso, o termo “máquina discursiva”. Neste momento, o filósofo está em busca da cientificidade discursiva.

³⁵ Frisamos que, da via marxista, Pêcheux apropriou-se (inicialmente) via Althusser, e, da Psicanálise, de Lacan.

³⁶ A formulação teórica de Pêcheux atinge diretamente duas teorias atuantes no cenário linguístico: o Estruturalismo, de Saussure, e o Gerativismo, de Noam Chomsky. Ambas as correntes, por vias diferentes, conclamavam uma língua a-histórica.

saber, de sua relação com a política, que ainda por cima se paramentam com os atributos da cientificidade emprestando seus métodos da estatística e da lingüística (*sic*). (grifos da autora).

Outrossim, a contribuição de Pêcheux incidiu diretamente na posição confortável das Ciências Sociais, pelo fato de admitirem a transparência da linguagem. A Análise Automática do Discurso³⁷ seria então o prenúncio da teoria do discurso, formulada por Pêcheux posteriormente. É o início do intercâmbio de uma teoria da ideologia e outra do inconsciente (MALDIDIER, 2003). Inicialmente, a AD, como ficou denominada, elegeu como objeto de estudo o discurso político. Tal iniciativa pode ser explicada pelo próprio Pêcheux quando da escrita do prefácio³⁸ para o livro de Jean-Jacques Courtine, em “Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”,

Essa inclinação irresistível, porém, tem uma história própria, visto que é afetada pela história: a análise dos discursos (políticos) surgiu na forma de um trabalho político e científico especializado, visando a tomar posição em um campo ideologicamente estruturado (demonstrando/criticando/justificando este ou aquele discurso, inscrito nesta ou naquela posição). (COURTINE, 2009, p. 22).

Em 1970, Pêcheux, junto com Antonie Culioli e Catherine Fuchs, publica “Considerações teóricas a propósito do tratamento formal da linguagem”. A partir deste momento, o filósofo (já assumindo sua posição linguista) começa a romper com os resquícios de uma postura estruturalista e começa a pensar “a idéia (*sic*) de formações discursivas³⁹ submetidas a determinações não lingüísticas (*sic*) (MALDIDIER, 2003, p. 27)”. Na edição de número 37⁴⁰ da revista *Langages*, Pêcheux escreve a “teoria dos dois esquecimentos”. Já neste momento, o autor reflete sobre o apagamento do sujeito enunciativo (ou da enunciação), apontando para a existência de discursos ideológicos forjados como puramente científicos.

É nesse período, quando Althusser lança seu artigo⁴¹ “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, que Pêcheux associa a teoria da interpelação do sujeito, althusseriana, aos estudos da AD. Neste momento, o filósofo mergulha de vez no materialismo histórico.

³⁷ Conforme Pêcheux (*apud* MALDIDIER, 2003), a obra AAD foi escrito na “urgência teórica” daquele momento.

³⁸ Prefácio intitulado: O estranho espelho da análise do discurso.

³⁹ Inicialmente, Pêcheux adota o conceito de Formação discursiva de Foucault. Conforme o autor (*apud* INDURSKY, 1994, p. 31), “uma FD não é o texto ideal, contínuo e sem asperezas. É um espaço de dissensões múltiplas, um conjunto de oposições cujos níveis e papéis devem ser descritos”.

⁴⁰ Cabe salientar que, já no número 24 da mesma revista, Pêcheux intervém diretamente na teoria de Saussure e, ainda, contra a semântica. Cada vez mais o filósofo direciona sua teoria para o campo da história das ciências e suas errâncias.

⁴¹ Lançado na revista *La Pensée*.

Michel Pêcheux avançou em sua elaboração teórica, quando pensou a comunicação dos indivíduos para além da tensão puramente semântica. Segundo Cavalcante (2007, p. 33), “A partir da relação língua/discurso, Pêcheux inclui o aspecto ideológico em seu referencial teórico, buscando a dimensão histórico-social do discurso determinado pelo contexto (em sentido amplo), possibilidade de acesso ao lugar social de onde falam os sujeitos”. O autor analisa o discurso não como pura e simplesmente uma interação social, mas como resultado das relações de classe, ou seja, como produto da luta de classes. Pois, segundo ele, “o ideológico, enquanto ‘representação’ imaginária, está, por essa razão, necessariamente subordinado às forças materiais ‘que dirigem os homens’”. (PÊCHEUX, 1997, p. 73).

A teoria inovadora pecheuxtiana oferece-nos grande avanço nos estudos discursivos quando admite que “a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.””(PÊCHEUX, 1997, p. 147).

Haroche et al (apud CAVALCANTE, 2007, p. 42) assim define formação ideológica,

Um elemento [...] susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ **mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras** (grifo nosso).

Em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1997), Pêcheux faz algumas ressalvas de suma importância. No capítulo intitulado *Discurso e ideologia(s)* ele evoca Althusser para tratar da forma como os “aparelhos ideológicos de Estado” (AIE) atuam na reprodução/transformação social. E, de acordo com Pêcheux: 1) A ideologia não se reproduz linearmente, de forma geral, como um *Zeitgeist* (como o espírito do tempo, como ele mesmo afirmou). Portanto, não são assimilados de forma homogênea pela sociedade, “como um espaço anterior à luta de classes”; 2) É equivocado imaginar que cada classe tem sua ideologia, como se fossem ideias que antecedem à luta de classes. Como se o campo do conflito de classes fosse uma arena ideológica de “dois mundos distintos e pré-existentes”; 3) Os instrumentos de dominação ideológica, conceituados por Althusser como aparelhos ideológicos de Estado, não são a expressão da dominação da ideologia dominante, são na

verdade, o lugar e o meio de realização dessa ideologia; 4) Pêcheux conclui que os AIE são, contraditoriamente, o lugar onde não só há a possibilidade de reprodução das relações existentes, mas também, o lugar de acesso às transformações das relações de produção. Por fim, ele conclui (PÊCHEUX, 1997, p. 146):

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica [...], “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são os “objetos” ideológicos regionais tomados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da *luta ideológica de classes* (grifos do autor).

Pêcheux (1997, p. 147), fez questão de alertar para o fato de que esse antagonismo social não é resultado de uma luta cristalizada, de modo que cada uma das partes envolvidas reivindique em “proveito próprio a mesma coisa que a outra”. Destarte, no intuito de abarcar mais e mais informações sobre tal embate de forças ideológicas, Pêcheux, não só não descarta como considera imprescindível um estudo mais aprofundado sobre as condições sócio históricas responsáveis pela formulação de tais discursos, conceituando-as de Condições de Produção (CP) do discurso.

A maturação teórica pecheuxtiana acerca da importância analítica das condições de produção fundamenta-se na compreensão da ação ontológica dos homens, em outras palavras, de que a história das diversas sociedades não foi e não é de modo algum uma história ideal, mas aquela elaborada por meio das suas relações de produção.

4 DOS EFEITOS DE SENTIDO À MEMÓRIA DISCURSIVA: AS TENSÕES DO SIGNO REFORMA

Neste momento, historicizaremos o cenário das Reformas Universitárias da década de 1960 e a do governo Lula, pois, como vimos no primeiro capítulo, a formação educacional do Brasil sempre foi norteadada por projetos bastante heterogêneos. Isto, dada a própria conformação social estabelecida aqui. Busca-se, a partir do desvelamento do discurso da Entidade, identificar os efeitos de sentido produzidos nesses dois momentos. Objetivamos apontar a que tipo de estrutura universitária os estudantes se opunham.

Julga-se necessário explicar o que motivou-nos a empreender um estudo mais aprofundado sobre o discurso da UNE nesses respectivos períodos da história universitária brasileira. De pronto, a concordância de que numa sociedade baseada na relação contraditória de exploração/dominação, as relações de força se materializam de forma particular em diversas áreas, uma delas, no discurso. Este produz uma esfera complexa de efeitos de sentido. Ou seja, o discurso é o lugar onde os sentidos são produzidos, propiciando efeitos diversos. E, ainda, será a partir da necessidade de produção/reprodução das relações de classe que os sujeitos irão reivindicar determinados discursos. Tal entendimento já nos permite afirmar que, então, os discursos são tomados por uma teia de complexos ideológicos⁴², onde “o sujeito que o produz o faz de um lugar social, de uma posição ideológica.” (FLORÊNCIO, MAGALHÃES, *et al* 2009, p. 64). E para alcançar os reflexos de determinados discursos é necessário percorrer os principais aspectos históricos onde são produzidos.

Entendemos, então, que a linguagem é fruto das relações⁴³ entre os homens, mas, de modo algum, podemos caracterizá-la como fundante das relações sociais. Ao invés disso, pode-se dizer que ela é consequência da esfera material e simbólica da reprodução social. Faz parte do círculo de produção/reprodução social e econômica. Da mesma forma que a linguagem é a concretização desses modos de relações sociais, o discurso é a materialização dos processos ideológicos. Como deixa claro Tatiana Florêncio (2007, p. 93), “[...] o discurso se constitui como ‘material empírico’ da ideologia, possível de ser observado. O que vale

⁴² Ratificamos a postura de Pêcheux na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1997), quando afirma que as ideologias não são feitas puramente de ideias, mas de práticas.

⁴³ Assim, trataremos a língua não de forma higienizada, sem qualquer contaminação social, mas ao contrário, como reflexo direto das relações sócio-políticas, como práxis. Ou seja, “constituindo-se no entremeio entre a lingüística (*sic*) e as ciências sociais, a análise de discurso desloca a dicotomia entre língua e fala e propõe uma relação não dicotômica entre língua e discurso.” (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.14).

dizer que o sentido dos discursos se dá pelas e nas relações sociais concretas: elas não significam por si só, remetem a algo que está fora delas.”.

Então, cabe ao analista ultrapassar o universo meramente superficial do discurso, começando por compreender, como já enfatizamos em outros momentos, que os discursos estão encadeados por uma série de outros discursos. Contrapomo-nos à visão de linearidade discursiva, onde as mensagens são dotadas de total transparência.

Sob tal compreensão, podemos então analisar o discurso estudantil numa correlação direta com acontecimentos mediatos e imediatos da conjuntura nacional brasileira e internacional daquele momento. O início do giro de atuação política da UNE pode ser percebido em fins dos anos 50, refletindo uma politização do movimento estudantil no tocante aos acontecimentos da vida nacional. Conforme a conclusão de Sanfelice (2008, p. 25),

A liderança desempenhada pela UNE no período 1956-1960, de modo geral, deu-se por meio da mobilização dos estudantes contra, por exemplo, o aumento de preços e da defesa da plataforma de orientação nacionalista que incluía um posicionamento adverso às empresas estrangeiras e aos acordos militares do Brasil com os Estados Unidos.

Então, no intuito de ampliar nossos estudos sobre os efeitos de sentido produzidos pelo discurso da UNE, nos propomos a desenvolver, a partir de agora, o cenário da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61). Utilizaremos tal período da educação brasileira, por se tratar do primeiro momento em que a União Nacional dos Estudantes (UNE) ascende ao cenário das lutas estudantis em nível nacional e dá início ao debate sobre a Reforma Universitária.

4.1 Anos de 1960: o signo da “Reforma” e a UNE

Como já havíamos dito, neste subcapítulo iremos abordar o contexto sócio-político do debate sobre a Reforma Universitária no Brasil. Primeiro, por ocasião da elaboração da lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61)⁴⁴, e, posteriormente, por ocasião da ascensão de Lula à presidência. No intuito de confirmar nossos argumentos sobre o posicionamento político da UNE, selecionamos para o primeiro momento das análises

⁴⁴ Destaca-se que o intuito do trabalho não é desenvolver/aprofundar o estudo da LDB em si, mas utilizá-la como instrumento ao desvelamento do discurso da UNE nos anos 60.

algumas Sequências Discursivas (SDs) para composição do corpus. Tais SDs foram extraídas dos documentos elaborados pelos estudantes nos Seminários de 1961 a 1963⁴⁵, bem como de entrevistas concedidas pelo movimento estudantil da época aos jornais: O metropolitano⁴⁶ (1960) e Jornal do Brasil (1968).

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS – UNE (PARTE I)

SD1 - Não somos nós **apenas** os que levantamos e repisamos êste (*sic*) tema. Da extrema esquerda, à extrema direita, **esta reforma** é recebida como inadiável e imediata. (O metropolitano/1960).

SD2 - **Mas** é necessário situar aqueles pontos que convêm à Reforma Universitária. **Determinar a clareza o que é, do que se trata.** Não pretendemos deixar que reformas supérfluas, falsas transformações, acabem por enganar de vez a escola superior. E neste ponto é preciso reafirmar a imperiosidade de **evitar o equívoco; não admitir o engodo.** (O metropolitano/1960).

SD3 - Conscientes da nossa situação de universitários privilegiados, manifestamo-nos **veementemente** contra o Projeto de Diretrizes e Bases, **por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas do setor educacional.** (ISNRU, Declaração da Bahia, 1961 - *apud* FÁVERO, 1995, p. XXXVII).

SD4 - “**nem tecnicismo desumanizante, nem humanismo alienado**”, ou seja, **nem “desenvolvimentismo”, nem o falso humanismo da conservação social.** (IISNRU, Carta do Paraná, 1962 - *apud* FÁVERO, 1995, p. XL).

SD5 - Percebe-se **claramente** que a Reforma Universitária não é **apenas** do interesse do estudante, **mas sobretudo do povo**, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira. (IISNRU, 1963 - *apud* FÁVERO, 1995, p. CV).

⁴⁵ Os extratos que se seguem foram retirados da obra **A UNE em tempos de autoritarismo**. FÁVERO, 1995.

⁴⁶ Entrevista concedida pelo então presidente da UNE, Oliveiros Guanais, ao jornal O metropolitano (07/08/1960), da União Metropolitana dos Estudantes, em matéria intitulada de “Reforma Universitária” (Ver anexo).

SD6 - A luta, **essencialmente**, é pela democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade brasileira; **mas é indispensável remover os obstáculos** mencionados, como condição de novos progressos na reforma da universidade (IISNRU, 1963 - *apud* FÁVERO, 1995, p. CXV)

SD7 - Nós não aceitamos **sequer** o diálogo com o anunciado Grupo de Trabalho. Não aceitamos participar dêle (*sic*) porque não passa de uma tentativa, além de demagógica, de envolver o movimento estudantil **com o objetivo de procurar uma fórmula para mascarar a contradição entre os interesses** (*sic*) **dos estudantes e do povo e os objetivos reais da ditadura.** (Luiz Travessos/ Jornal do Brasil – 1968).

Em **SD2 (evitar o equívoco; não admitir o engodo)** e **SD3 (por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas)**, a UNE faz questão de ratificar sua postura quanto à reforma desejada por ela e aquela imposta pelo governo. Segundo ela, era necessário “**evitar o equívoco; não admitir o engodo**”, isso, “**por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas**”. O que seria, no entender da UNE, a oficialização do atual estado de coisas? Percebe-se que tanto o governo, quanto o movimento estudantil reivindicavam uma “reforma”. Mas qual? Optamos por iniciar as análises justamente pelo termo **reforma (SD1)**.

Para a AD, no instante em que a UNE afirma em **SD1** - “Não somos nós apenas os que levantamos e repisamos êste (*sic*) tema. Da extrema esquerda, à extrema direita, **esta reforma** é recebida como inadiável e imediata.” Ela passa a mexer com a estabilidade textual do próprio termo reforma usado pelo governo no texto da LDB. Bakhtin (1986) vai dizer que o sujeito, por meio de suas relações histórico-sociais, por vezes usa da enunciação (que tem sentido definido e único, portanto, estável) para inaugurar outro sentido. Bakhtin contribui ainda mais, estabelecendo uma importante diferenciação entre: o tema da enunciação e a significação da enunciação. Para o autor, seríamos “medíocres dialéticos” se nos limitássemos a enxergar a enunciação apenas no instante em que foi formulada, como elementos místicos ou mesmo fantasmagóricos. Como ele mesmo atesta (1986, p. 129),

Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os

impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação, é na essência, irredutível a (*sic*) análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos (*sic*) que a compõem. [...] O tema é um *sistema de signos*⁴⁷ *dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. (grifos do autor).

E, nesse sentido, desvelar o sentido de “reforma”, para a UNE, é, parafraseando o entendimento de Bakhtin, opor a palavra à contrapalavra. Ou seja, pensar a constituição do sentido é entender a linguagem em sua natureza dialógica, onde outras vozes estão em constante diálogo com o sujeito do discurso, ou sujeito enunciativo. Para Ana Gama Florêncio (2002, p. 243), “toda enunciação é um elo na cadeia da fala, estabelecendo um prolongamento das que a precederam e é a polêmica constituinte da interação que provoca reações ativas de compreensão, pondo em cena diferentes vozes.” No instante em que a UNE refere-se a **esta reforma** ela não somente dialoga com o discurso das outras forças que reivindicavam uma reforma universitária, como demarca uma posição. Ela o faz por meio de uma escolha lexical – o operador “mas” –, que expressa uma posição do sujeito em romper com a estabilidade dos sentidos, abrindo a possibilidade para a compreensão de que ela se opunha a **esta** reforma – no caso, a da LDB. Dessa forma, um processo parafrástico seria aquele onde o indivíduo só admite e/ou reconhece apenas a reprodução de determinado termo. Já a polissemia seria a atribuição de vários sentidos àquela mesma palavra. Ou, no dizer de Orlandi (*apud* NECKEL, 2006, p. 06)

Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o *parafrástico* e o *polissêmico*. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação do homem e mundo (natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente da linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem que garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantindo, o sedimentado. Essa tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social : o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”. (grifos da autora).

⁴⁷ Bakhtin (1986, p. 33), entende que “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, com massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. [...] O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.”

Daí, conclui-se que uma reforma não necessariamente é algo positivo. Quando Bakhtin (1986) afirma que os signos aparecem na experiência exterior é devido ao fato de que o signo só passa a ser signo a partir do momento que carrega consigo a materialidade ideológica. Os signos são fruto da ação interindividual. Para o autor, a palavra é um fenômeno ideológico.

Para tanto, quando remetemos à LDB⁴⁸ 4.024/61, percebe-se que cada grupo dava uma conotação particular ao entendimento de **reforma** (ou, como também era utilizado no documento, diretriz). Cavalcante (2007, p. 69), reiterando Bakhtin, vai afirmar que o intuito do locutor (seja ele indivíduo ou grupo social),

Determina a escolha do objeto, o tratamento do sentido que lhe é próprio, a escolha dos recursos linguísticos e a escolha do gênero em que o discurso será estruturado, uma vez que cada esfera da atividade da comunicação humana exige um gênero apropriado à sua especificidade.

Assim, a iniciativa de se pensar um plano para a educação em âmbito nacional ia muito mais além do que simplesmente normatizar e/ou legalizar o próprio sistema educativo. Era necessário, conforme mostraremos mais adiante, estabilizar o sentido de “reforma”, no intuito de interditar outros possíveis efeitos de sentido. A formatação de um documento de normatização do sistema educativo em âmbito nacional, como a LDB, cumpriria essa função: a validação de apenas um entendimento de reforma, aquela que servisse para ratificar a universidade em instrumento de adequação à ordem de uma sociedade de capitalismo dependente.

Conforme afirma Saviani (1998), esse é o primeiro momento em que cabe à União estruturar as diretrizes da educação em âmbito nacional. Para a concretização de tal intento, coube ao Conselho Nacional de Educação a elaboração de um plano educativo. Ainda segundo Saviani (1998, p. 09), “Previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e **encaminhar a solução dos problemas educativos do país.**” (grifo nosso).

É importante acrescentar que, a partir do olhar do ministro Gustavo Capanema, o projeto, que anteriormente conclamava o intuito descentralizador, é redirecionado para a tendência centralizadora. Pois, segundo o ministro, a descentralização reivindicada no projeto contrapunha-se ao espírito da Constituição. Para ele,

⁴⁸ A origem da discussão acerca das diretrizes da educação nacional está marcada na Carta Constituinte de 1934.

A palavra “diretrizes” tem um significado que inclui leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa, **orientações traçadas pelos chefes e subchefes de serviços para a execução dos mesmos**. Essa interpretação do termo “diretrizes” reforçada pelo acréscimo “bases” no texto constitucional ensejou uma concepção centralizadora da organização da educação nacional. (SAVIANI, 1998, p. 13, grifo nosso).

Como se percebe, um dos embates ideológicos que permearam a formulação da primeira LDB referia-se à centralização/descentralização⁴⁹, reivindicadas pelos grupos políticos envolvidos (como a União Democrática Nacional⁵⁰ e o Partido Social Democrata).

Carlos Lacerda (UDN), por meio de um substitutivo ao projeto que tramitava, procurou beneficiar o ensino privado, como fica demonstrado nos artigos abaixo:

Art. 4º - A escola, fundamentalmente, é prolongamento e delegação da família.

Art. 5º - Para que a família, por si só ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, **seja estimulando a iniciativa particular**, seja proporcionando o ensino oficial gratuito **ou de contribuição reduzida**. (SANTOS, PRESTES & VALE, 2006, p. 140, grifos nossos).

O intento privatista de Carlos Lacerda fez emergir no cenário educativo uma Campanha em Defesa da Escola Pública, movimento liderado pelos Pioneiros da Educação, surgido na década de 1930, tendo como um dos representantes, Anísio Teixeira. O substitutivo de Lacerda esteve fortemente influenciado pelas diretrizes do III Congresso Nacional de Escolas Particulares (1948). E, como atesta Saviani (1998, p. 15), “É a partir de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.”.

Em desacordo à proposta de LDB apresentada, a UNE organizou nacionalmente uma campanha contra o projeto de Diretrizes e Bases da Educação. Ao lado do movimento em defesa da escola pública, ela começa a questionar a função da universidade. A campanha em defesa do ensino público “demonstrou que a batalha por melhores condições de ensino **estava associada a lutas e interesses no âmbito da sociedade global** (UNE *apud* FÁVERO, 1995, p. 25, grifo nosso). Também percebemos a tomada de posição da UNE nas seguintes SDs:

⁴⁹ O primeiro grupo, que defendia a centralização, foi influenciado pela Constituição do Estado Novo (1937). O Segundo grupo, de características descentralizadoras, baseava-se na Constituição de 1946.

⁵⁰ Carlos Lacerda, líder da UDN, viu no projeto da LDB um importante instrumento para colocar em xeque a postura da oposição. É importante lembrar que neste momento, primeira metade da década de 50, o Brasil vivia o último governo de Vargas e, posteriormente, seu suicídio.

SD2 – é preciso [...] evitar o equívoco; não admitir o engodo.

SD3 – Manifestamo-nos veementemente contra o Projeto de Diretrizes e Bases, por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas do setor educacional.

SD4 - “nem tecnicismo desumanizante, nem humanismo alienado”, ou seja, nem “desenvolvimentismo”, nem o falso humanismo da conservação social.

Há, nas 3 sequências, um forte indício de que a **reforma** proposta pelo governo não traria melhorias para o ensino superior. Assim, buscando desvelar os efeitos de sentido produzidos a partir desse signo “reforma”, iremos analisar o conteúdo da proposta e do entendimento do movimento estudantil acerca de tal reformulação da educação superior.

A mobilização discente foi fortemente influenciada pelo debate do projeto da LDB. Objetivando amadurecer a compreensão sobre o documento, os estudantes organizam o I Seminário Latino-Americano de Reformas e Democratização do Ensino Superior, em 1960, na Bahia. Consideramos esse ano o período de maior maturação política da entidade, onde ela atua como instrumento de classe, ou seja, compreendendo que a luta passava por questionar não só as deficiências institucionais universitárias, mas, antes de tudo, proporcionar aos estudantes o entendimento da necessidade de aliar sua luta às demais. Pode-se afirmar que momento de efervescência política como esse só mesmo quando da campanha do “Petróleo é nosso”⁵¹.

Em 1961, a UNE organiza o I Seminário Nacional da Reforma Universitária (ISNRU). Nele, fica marcada a forte aversão estudantil ao projeto da LDB⁵². Segundo o documento produzido neste seminário, a Declaração da Bahia⁵³ (*apud* FÁVERO, 1995, p. XXXVII), os estudantes afirmavam:

Conscientes da nossa situação de universitários privilegiados, manifestamos (*sic*) veementemente contra o Projeto de Diretrizes e Bases, **por ser o projeto a oficialização do atual estado de coisas do setor educacional**. O nosso protesto, longe de se constituir mera expressão verbal de repúdio, confirmar-se-á por um movimento de opinião pública, a partir das entidades estudantis, no sentido de se (*sic*) esclarecer o nosso povo sobre os obstáculos que a aprovação do projeto trarão para a nossa educação. (grifos nossos).

⁵¹ Não podemos esquecer que nesse período a direção da UNE estava nas mãos de Paulo Egydio, considerado por Poerner (1995) a representação máxima da direita nas décadas de 40-50. Conforme o autor (POERNER, 1995, p. 170), “A ascensão direitista na UNE coincidiu, assim, como, aliás, era de esperar, com o início da infiltração norte-americana no movimento estudantil.”

⁵² Resultados dessa oposição, foram elaborados pela UNE em 1961 uma proposta de emenda constitucional e um substitutivo ao projeto da LDB que tramitava (Ver nos anexos).

⁵³ A Declaração da Bahia é um documento que marca a transição da ação do movimento estudantil, por procurar pensar a realidade universitária atrelada à questão socioeconômica do País (mesmo com a falta de proposta tática para atingir tal intento).

Nesse mesmo ano, há a concretização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira LDB brasileira entra no cenário nacional fazendo prevalecer a ideia de consenso. Percebe-se que, do texto original, passando pelo substitutivo de Lacerda até chegar à redação final da LDB, pontos importantes, como o referente ao papel do Estado, “Da administração do ensino” e o que se refere ao recurso, “Dos recursos para a educação” passam a privilegiar o ensino particular. Em resumo, como afirmou Pinto (*apud* SAVIANI, 1998, p. 20): “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual.”

A Declaração da Bahia já materializava o avanço do movimento estudantil, mesmo apresentando elaborações político-táticas deficientes. Trata-se de um material relevante para a compreensão da ação estudantil nesse período. Ela foi dividida em 3 tópicos: **A Realidade Brasileira; A Universidade no Brasil e A Reforma Universitária**⁵⁴. Na primeira parte, os estudantes formulam teses acerca da realidade do país e formas de superação da estrutura desigual da sociedade. De acordo com os estudantes, havia uma “coincidência entre os detentores do poder econômico e os titulares do poder político.” (FÁVERO, 1995, p. 36). Sobre o segundo item, a entidade conclui,

Nossa Universidade não tem sido mais do que uma superestrutura de uma sociedade alienada, isto é, deformada em sua base econômica, porquanto subdesenvolvida, estratificada quanto à distribuição dos benefícios econômicos e sociais; democrática apenas formalmente, desumana enfim. **Essa crítica evidenciará como a Universidade não atende ao projeto histórico brasileiro – o desenvolvimento na perspectiva do proletariado.** (UNE *apud* FÁVERO, p. 1995, P. XVII).

Sobre o entendimento da pauta Reforma Universitária⁵⁵, os estudantes diziam ainda mais,

A Reforma Universitária só não será um mero retoque de fachada desde que seja vista como um momento do processo mais vasto, que é a Revolução Brasileira. Se não se pode esperar por enquanto uma Universidade inteiramente consonante com sua verdadeira missão, ao menos

⁵⁴ Não aprofundaremos o estudo de tal material por não ser nosso objetivo central. Em sua obra “UNE em tempos de autoritarismo”, Fávero (1995) fornece o material na íntegra.

⁵⁵ Fávero (1995) alerta para o fato de que esta parte do documento contém significativa contradição entre o que os estudantes reivindicavam – a aliança dos setores revolucionários com o operariado para a execução da revolução brasileira – e a forma como imaginavam dar concretude a tal intento – contando apenas com a participação docente, discente e de ex-alunos profissionais na administração universitária, excluindo a participação dos funcionários das universidades. “Nesse momento, os estudantes não procuram articular o compromisso político entre os diferentes grupos e/ou segmentos que produzem a universidade.” (FÁVERO, 1995, p. 39).

é possível que ela deixe de ser uma das peças de sustentação do *status quo* e um obstáculo ao projeto histórico brasileiro. De obstáculo, ela deve transformar-se num fator de impulso à evolução social. (UNE *apud* FÁVERO, 1995, p. XX, grifos nossos).

Em 1962, os estudantes reúnem-se no II Seminário Nacional de Reforma Universitária (IISNRU), em Curitiba. A partir daí, passaram a compreender que a reforma da estrutura universitária significava apenas parte de um projeto maior: uma transformação nas bases da sociedade brasileira. Assim,

Como todas as chamadas reformas de base, a reforma da universidade interessa fundamentalmente ao povo, pois somente para o povo o ensino superior é realmente problema, tanto quanto não tenham as chamadas classes populares acesso à universidade brasileira. Por isso mesmo, souberam os estudantes repelir as falsas reformas: **“nem tecnicismo desumanizante, nem humanismo alienado”**, ou seja, nem “desenvolvimentismo”, nem o falso humanismo da conservação social. A reforma universitária, concluiu-se, não passa de uma tarefa da revolução brasileira, de um front da luta antiimperialista (*sic*) e o popular em que os estudantes estão engajados. (Carta do Paraná *apud* FÁVERO, 1995, p. XL, grifo nosso).

É bom lembrar que, comparado ao I Seminário, este demonstra maior amadurecimento estudantil. Nota-se maior preocupação da UNE no que tocava à democratização da universidade. Para atingir tal intento, os estudantes iniciam um movimento reivindicando a representação discente⁵⁶ (equivalente a 1/3) nas instâncias decisórias da universidade. A ação dos estudantes em torno do reconhecimento de 1/3 de discentes nos conselhos da universidade entrou para a história do movimento estudantil como Greve de 1/3. O movimento partiu do art. nº 78 da LDB/61, o qual previa “o corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.”⁵⁷ Ao invés disso, o texto construído pela UNE propunha,

O corpo discente terá representação com direito a voz e voto em todos os órgãos colegiados de direção das universidades e das unidades que as constituam, bem como dos estabelecimentos isolados de ensino superior, em

⁵⁶ Na verdade, a presente solicitação surgiu em 1938, no II Congresso Nacional dos Estudantes. Quando os estudantes exigiam a “livre associação dos estudantes dentro da Universidade, com representação paritária nos conselhos universitários ou técnico-administrativos.” (FÁVERO, 1995, p. 42).

⁵⁷ Disponibilizamos em anexo a versão completa da proposta de substitutivo da UNE à LDB/61. No texto, há o comparativo das propostas.

proporção nunca inferior à metade dos demais membros ou a um terço (*sic*) do total de cada órgão.
(PROPOSTA DE SUBSTITUTIVO DA UNE, 1962, p. 53)⁵⁸

Para a UNE, a bandeira da Reforma Universitária era, antes de qualquer coisa, o elo com outras reformas imprescindíveis à libertação e emancipação do povo brasileiro. Sendo assim,

Percebe-se claramente que a Reforma Universitária não é apenas do interesse do estudante, mas, sobretudo do povo, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira, e que, portanto, é necessário lutar pelas outras reformas e pela libertação nacional para lutar conseqüentemente (*sic*) pela Reforma Universitária, assim como lutar pela Reforma Universitária, já é uma forma de lutar pela libertação nacional e do povo brasileiro (UNE *apud* SANFELICE, 2008, p.52).

Mesmo tendo conseguido paralisar as universidades por mais de 2 meses (junho a agosto de 1962), a reivindicação não foi atendida. Ainda assim, a UNE promoveu várias assembleias e discussões sobre as pautas da reforma universitária. O balanço da Greve de 1/3 foi feito no III Seminário da Reforma Universitária, ocorrido em 1963, Belo Horizonte. No documento, intitulado: UNE: luta atual pela reforma universitária, José Serra, então presidente da entidade, e Duarte Lago Pacheco, vice-presidente de assuntos educacionais e culturais, concluem que, apesar dos bons frutos colhidos por meio da mobilização, havia uma parcela de erros táticos em torno da Greve de 1/3. Apontando-os como (UNE *apud* FÁVERO, 1995, p. CX):

(1) recurso à greve como a paralização e não como mobilização, permanecendo grande parte das bases afastada do movimento durante toda duração da greve; (2) confusão entre o entusiasmo despertado nas bases estudantis pela luta e pela greve com uma consciência, que só existia de forma difusa, dos problemas da universidade; (3) confiança excessiva na atuação isolada do movimento estudantil, sem atentar seriamente para a necessidade de ganhar o apoio de outras áreas da população.

Podemos, a partir do exposto, ratificar o que afirmamos no capítulo 2, quando tratamos da organização discente no Brasil. Naquele momento da pesquisa, afirmamos que, espantosamente, o movimento estudantil de Córdoba (1918) parecia não ter ecoado nos estudantes brasileiros. Para nós, isso deveu-se à ausência de universidades no território

⁵⁸ Ver anexo.

brasileiro. No entanto, chegando na segunda metade do século XX, observa-se uma certa identificação de nossos estudantes com a pauta política levantada pelos cordobenhos daquela época.

Assim como na Argentina, no Brasil, a UNE mostrava-se contra os modelos educacionais, reivindicados pelo Estado (**SD4 - “nem tecnicismo desumanizante, nem humanismo alienado”, ou seja, nem “desenvolvimentismo”, nem o falso humanismo da conservação social.**). Nesse sentido, mediante a repetição da negação (nem/nem), percebe-se a oposição da UNE à tentativa de subjugação da universidade, por um lado, aos interesses do capital, materializado na inserção da ideologia norte-americana, via acordos MEC/USAID **“nem tecnicismo desumanizante”** e, por outro, aos da aristocracia brasileira, que exercia forte oposição ao governo de João Goulart **“nem humanismo alienado”**. Ainda conforme Sanfelice (2008, p. 48), é a partir dos resultados do IISNRU (1962),

Que os estudantes pretendiam fazer da universidade a expressão das necessidades sociais do povo, a negação do dogmatismo e uma frente cultural ativa na revolução brasileira. [...] Dizendo rejeitar a perspectiva de uma luta pela Reforma Universitária numa dimensão voltada apenas para o ganho pessoal dos privilegiados sociais que conseguiram frequentar (*sic*) o ensino superior, concluiu-se que o problema da reforma era de fato o problema popular, porque era o povo que não tinha acesso à universidade.

Sob o mesmo prisma, respeitando as diferenças temporais, o movimento estudantil brasileiro dialoga com o movimento de Córdoba que enxergava a necessidade de romper com o regime universitário de então, visto como,

[...] anacrônico. [...] fundado sobre espécie de direito divino do professorado universitário. Cria-se a si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantém um distanciamento olímpico. A Federação Universitária de Córdoba se levanta para lutar contra esse regime e entende que a isso dedicam a vida. Reclama um governo estritamente democrático e sustenta que o *demos* universitário, a soberania, o direito a ter um governo próprio radica principalmente nos estudantes. O conceito de autoridade que corresponde e acompanha a um diretor ou a um professor num lar de estudantes universitários não pode apoiar-se na força de disciplinas estranhas a uma substância mesma dos estudos. A autoridade, em um lar de estudantes, não se exerce mandando, mas sugerindo e amando: ensinando.
(CARTA DE CÓRDOBA, 1918, p. 01, tradução nossa)⁵⁹.

⁵⁹ “[...] anacrónico. [...] fundado sobre una especie de derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes Universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la

A oposição à, ou mesmo a negação à, que aparece no discurso da UNE, revela, como se percebe analisando o discurso de Córdoba, certa retomada de uma memória discursiva que já havia produzido sentido em contexto anterior. Ancoramo-nos no pensamento de Bakhtin (*apud* CAVALCANTE, 2007, p. 48) quando afirma que todo discurso “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” Por isso, quando o discurso da UNE é tomado de negativas (no caso da sequência, o **nem** representa tal negação) ele dialoga com outros discursos circulantes. Na referida SD, o do projeto pedagógico de influência norte-americana (MEC/USAID)⁶⁰ - “**nem tecnicismo desumanizante**” - e o modelo universitário aristocrático implementado até então nas universidades (de resquício jesuítico) - “**nem humanismo alienado**”.

Essa busca por uma âncora no plano discursivo, digamos assim, é o que caracterizamos por **memória discursiva** ou **memória do saber discursivo** (CAVALCANTE, 2007). Tal categoria da AD, entende o discurso como resultado de uma rede de significação heterogênea de outros discursos (é o já-dito). O sujeito toma uma posição, mas a partir de algo já constituído socialmente. Ele se apropria de uma ideia já sedimentada e produzida em outros emaranhados de ideias, de pré-construídos. Bakhtin vai caracterizar tal fenômeno por dialogismo, como ele mesmo explicou na citação acima.

A possibilidade de constituição do “novo” discurso é dada pelo **interdiscurso**. Pode-se dizer que é o momento utilizável da memória discursiva, ou, o *locus* dessa memória. Daí a importância de se compreender os sujeitos imersos em sua situação histórica. A tomada de posição do sujeito, acrescenta Orlandi (2001, p. 34), “Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia.”

Um bom exemplo de interdiscurso é a veiculação de sentido provocada pelo instante em que a UNE levanta a bandeira da Greve de 1/3 (historicizada anteriormente). Como vimos, ela foi resultado de um amadurecimento político dos estudantes, era o meio tático para a materialização dos intentos de democracia interna solicitada pelos alunos. O discurso da greve

sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercía mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.”. A carta manifesto está disponível na íntegra em: <http://www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Documentoshist/1918universidad.htm>. Acesso em 10 jan 2010. Todas as traduções que realizamos tomaram por base o texto em espanhol ofertado nesse *site*.

⁶⁰ Mais adiante forneceremos mais detalhes sobre o respectivo acordo.

dialogava com a proposta de representação estudantil contida no art.º 78⁶¹ da LDB/61. A UNE enxergava que a democratização das instituições universitárias tinha sérios obstáculos, como a cátedra vitalícia e a estrutura decisória dos problemas da universidade. Com isso, propunha: “A luta, essencialmente, é pela democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade brasileira; **mas é indispensável remover os obstáculos (SD8)** mencionados, como condição de novos progressos na reforma da universidade.” (UNE *apud* Fávero, 1995, p. 43, grifos nossos).

Recuando na histórica, observa-se também no discurso cordobenho uma referência à necessidade de modificação na situação da universidade argentina. Uma mudança que passaria pela democracia universitária: “A Federação Universitária de Córdoba se levanta contra **este regime**, e isso significa que a vida está indo. **Solicita um governo estritamente democrático** e sustenta que o demos universitário, a soberania, o direito de ser autogoverno é, principalmente, dos estudantes.” (tradução nossa).⁶² Da mesma forma, a UNE conclui que não concretizaria os ideários de democratização (tanto no que tocava ao acesso ao ensino superior, quanto à própria democratização da universidade) sem antes mudar o modelo de representação estudantil nas instâncias decisórias da universidade (**SD6 - mas é indispensável remover os obstáculos**).

Em **SD5** há, mais uma vez, a atualização da memória de Córdoba (Percebe-se claramente que a Reforma Universitária não é apenas do interesse do estudante, **mas sobretudo do povo**, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira.). O movimento argentino de Córdoba, sob a influência direta das convulsões socialistas da Revolução Russa, colocou no centro das questões programáticas a luta anti-imperialista e a ação da luta de classes dos sujeitos históricos das sociedades de capitalismo dependente. Conforme Leher (2008), os militantes cordobenhos elaboraram, com esse entendimento, um marxismo latino-americano. Como consequência de tal formulação teórica, os estudantes de Córdoba passaram a refletir sobre uma educação popular, voltada, à inserção do proletariado no ensino superior, como condição necessária a sua emancipação latino-americana. Essa compreensão fica perceptível no desabafo estudantil contido do Manifesto de Córdoba (1918, p. 02, tradução nossa)⁶³,

⁶¹ O referido artigo colocava nas mãos das instituições de ensino superior a forma de implementação dessa representação estudantil.

⁶² “La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitário, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes.”

⁶³ “Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión

Ao confessar os ideais e princípios que movem a juventude nesse momento único de sua vida, quer-se referir-se aos aspectos locais do conflito e levantar bem alto a chama que está queimando o velho reduto da opressão clerical. Na Universidade Nacional de Córdoba e nesta cidade não têm observado desordens; contemplou-se e contempla-se o nascimento de uma verdadeira revolução que há de agregar, muito breve, sob sua bandeira todos os homens livres do continente.

Segundo Leher (2008, p. 53), o Manifesto de Córdoba,

[...] é um texto vigoroso, ousado na defesa da insurreição estudantil e da luta heróica (*sic*), dotado de pinceladas antiimperialistas (*sic*), contundente na crítica à imobilidade e ao autoritarismo da hierarquia fossilizada da universidade, ácido na crítica de rotina e de submissão da grande maioria dos professores que concebia a ousadia intelectual como um anátema. É um texto enfático no anticlericalismo e luminoso na concepção latino-americanista.

No caso brasileiro, a UNE identificava a necessidade de uma reforma no arcabouço jurídico da universidade e da LDB. A partir dessa compreensão, o III Seminário (IISNRU) aprovou a decisão de enviar um projeto de Emenda Constitucional e outro de substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases (no referente ao Ensino Superior), por julgar serem esses dois instrumentos jurídicos os principais empecilhos **à luta em torno da democratização da universidade**. Segundo os estudantes, a formulação destes dois projetos fazia parte da tática de mobilização em torno da bandeira da Reforma Universitária. Nesse sentido, afirmavam, “A Reforma Universitária, vale a pena frisar, far-se-á não pela Emenda e pelo substitutivo em si, mas através das medidas que eles preconizam (UNE *apud* FÁVERO, 1995, p. CXVI).”

O substitutivo à LDB elaborado pela UNE passava por quatro pontos: 1) cátedra vitalícia – sugerindo a substituição do regime de vitaliciedade pela carreira do magistério; 2) vestibular – propõe uma modificação no processo seletivo; 3) verbas universitárias – propõe novas diretrizes para a distribuição e aplicação de recursos para as universidades; 4) participação estudantil nos órgãos colegiados – defende ser de no mínimo de 1/3.

Chegado o ano de 1964⁶⁴, os estudantes começariam a sentir no corpo e na alma as consequências por tal tomada de consciência. A Ditadura Militar, comparada por Carpeaux (*apud* FÁVERO, p. 47, 1995), com “um ritual da Inquisição, de expulsar o demônio da

clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se hán presenciado desórdenes; se han contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente.”

⁶⁴ Ainda neste ano, é aprovada a Lei n° 4.464 (conhecida por Lei Suplicy), a qual destruí a autonomia do movimento estudantil. Para mais informações, ver FÁVERO, 1995.

rebelião patriótica daqueles corpos jovens, substituindo-o pelo anjo da subordinação aos interesses antinacionais.”, era intenção da Ditadura Militar⁶⁵ sufocar toda e qualquer intencionalidade de mudança contrária à governamental, principalmente aquela que buscasse contestar o modelo econômico desenvolvimentista, baseado na entrada do capital externo. Nesse bojo, buscava-se instrumentalizar o ensino superior para dinamizar a ordem socioeconômica imposta. Assim, por meio do Decreto nº 62.937 (baixado em 2 de julho de 1968), o próprio Costa e Silva escolheu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária⁶⁶ – GTRU – instituindo o prazo de 30 dias para ser apresentado um projeto. E procurou incorporar representantes do movimento estudantil com a intenção de se mostrar democrático. A respectiva intenção, no entanto, não foi capaz de convencer o movimento estudantil. Os estudantes, contrariando os intentos da ditadura, não só se opuseram ao GTRU, como “decidiram fazer a reforma pelas próprias mãos.” (SAVIANI, 2001, p. 22).

Sob o discurso de necessária modernização e flexibilização administrativa, a Ditadura Militar procurava adequar as universidades ao desenvolvimento do país. Ao invés de formular uma nova LDB, os militares armaram-se de dispositivos de alteração específicos, como é o caso do referente ao Ensino Superior, por meio da Lei nº 5.540/68⁶⁷. Saviani (2001) faz importantes considerações sobre tal assunto. Conforme o autor, é fácil perceber o que motivou os militares a optarem simplesmente por modificações/adaptações da LDB ao contexto ditatorial, visto que se tratava de garantir a continuidade de uma ordem socioeconômica.

Conforme Orlandi (1993, p. 11), “Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio.” Essa assertiva nos permite adiantar que o silêncio tratado pela autora de modo algum pode ser confundido com ausência de significado. Ao invés disso, **deve-se compreender o silêncio, como o leque de possibilidades de sentido.** Também assim, é importante levar em conta a incompletude de todo dizer. Segundo Orlandi (2001), há no sujeito uma necessidade de se

⁶⁵ Não por acaso, será a partir da passagem dos anos 40 aos 50 que o Brasil sofre mudanças na sua gerência econômica. O nacional-populismo sofre grande derrota, desembocada com o suicídio de Getúlio Vargas. A política desenvolvimentista inicia-se, caracterizada pela inserção do capital estrangeiro e pela reestruturação produtiva, agora baseada na entrada das grandes empresas estrangeiras no Brasil.

⁶⁶ A ideologia da ditadura incidiu diretamente em dois campos de atuação educacional: o ensino superior (via 5.540/68) e o ensino primário e médio (via 5.692/71).

⁶⁷ É importante destacar que aliado aos acordos MEC/USAID, foi criado em 1961, por iniciativa de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). O instituto funcionou até 1971 e funcionava como “um verdadeiro partido ideológico do empresariado, tendo desempenhado papel fundamental na deflagração do golpe de 1964, exercendo influência decisiva na estruturação do novo regime e na formulação de diretrizes governamentais, de modo especial no âmbito político e econômico.” (SAVIANI, 2001, p. 22). Em 1968, o IPES, em colaboração com a PUC do Rio de Janeiro, elaborou um fórum de educação intitulado “A educação que nos convém”. O respectivo evento contou com a participação de integrantes do GTRU. (SAVIANI, 2001).

fazer significar. E mais, de sentir que completou e/ou controlou o seu dizer. Contudo, todo dito remete a um não-dito. Ainda no dizer da autora (1993, p. 12),

Esta dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento. (grifo da autora).

E justamente por ser o reduto da multiplicidade de sentidos é que o silêncio incomoda. Não se trata simplesmente de manter o sujeito em silêncio, pois este não é a ausência. É, como já dissemos, o *locus* do possível. Daí que em vários momentos, como é o caso da Ditadura Militar, é necessário fazer calar e proibir a circulação de sentidos. Por meio do silêncio, fica mais fácil perceber a errância dos sujeitos e dos sentidos, visto que, o funcionamento discursivo ocorre em meio a um sentido “estabilizado” e uma infinidade de outras possibilidades de sentido. Esse movimento contraditório, de sujeitos e sentidos, está margeado pela ilusão de um único sentido e o equívoco de todos os sentidos (ORLANDI, 1993).

Denota-se então, que a discussão acerca da implementação de uma reforma universitária, levantada com a formulação da primeira LDB, surgia carregada por uma série de possibilidades de sentido. Como já enfatizamos, havia uma heterogeneidade de forças reivindicando a necessidade de reestruturação das universidades. De fundo, tanto as principais forças (**SD1 - Da extrema esquerda, à extrema esquerda, esta reforma é recebida como inadiável e imediata**) político-partidárias quanto o movimento estudantil levantaram a bandeira da urgência em se associar a universidade ao desenvolvimento do país. Mas qual a compreensão de “desenvolvimento” para tais setores? Tal fato demonstra a validade do pensamento de Pêcheux acerca da materialidade ideológica e, portanto, da materialidade do discurso. No tocante aos processos ideológicos explicados nesse capítulo, somos levados a concluir, a partir de tal impasse sobre a questão “desenvolvimento”, que, “a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.” (PÊCHEUX, 1997, p. 147).

O discurso propagandeado em torno da LDB 4.024-61 buscava transparecer para a sociedade brasileira um sentido de consensualidade entre a heterogeneidade de forças que a compunham.

Encontramos o posicionamento da UNE com relação à composição do GTRU na **SD7** (Nós não aceitamos **sequer** o diálogo com o anunciado Grupo de Trabalho. Não aceitamos participar dêle (*sic*) porque não passa de uma tentativa, além de demagógica, de envolver o movimento estudantil **com o objetivo de procurar uma fórmula para mascarar a contradição entre os interesses (*sic*) dos estudantes e do povo e os objetivos reais da ditadura.**), os estudantes demarcam forte rechaço ao GTRU, recusando qualquer tipo de aproximação. Essa posição evidencia-se por meio do “**sequer**”, que indica a possibilidade do “nem mesmo”, ou seja, “nós não aceitamos nem mesmo falar sobre”. É importante frisar que a oposição não era só ao grupo em si, mas ao que de fundo ele representava (a introdução da política pedagógica norte-americana).

Em matéria divulgada no Jornal do Brasil (28/06/68)⁶⁸, intitulada “Ministério quase nada sabia sobre (*sic*) o Grupo”, o próprio MEC praticamente desconhecia o papel que seria desenvolvido pelo GTRU. Entretanto, alguns extratos da reportagem dialogam diretamente com a negativa dos estudantes em participar da execução do projeto de reforma universitária ditatorial. Naquele momento, os técnicos do MEC já se postavam com certo cunho privatista quanto à reforma: “[...] técnicos do MEC acreditavam que qualquer Reforma Universitária que venha a ser feita deverá [...] (prover) **um entrosamento entre Universidade e setores produtivos para aumentar as fontes de recursos.** (grifos nossos)”. Logo adiante, na parte que fala das diretrizes da reforma universitária, o Ministério afirma:

- As diretrizes para a Reforma Universitária – explicou um técnico em educação -, já estão estabelecidas nos Decretos 53 e 252, do ex-presidente Castelo Branco, e o Grupo de Trabalho deverá fazer a **regulamentação, criando os meios para a efetivação das transformações contidas na legislação.**

- Muito importante – ressaltou -, será um planejamento que vise à formação profissional baseada nas necessidades do mercado de trabalho, e do **desenvolvimento** do País, através de uma cooperação com comércio, indústria e agricultura, como forma de carrear recursos da iniciativa privada à Universidade. (grifo nosso).

O enunciado “Nós não aceitamos sequer o diálogo” possibilita a leitura de um “convite” implícito. A partir desse entendimento, o **sequer** (em **SD7**), quando contextualizado historicamente, dialoga com o “convite” (**SD7 - com o objetivo de procurar uma fórmula para mascarar a contradição entre os interesses (*sic*) dos estudantes e do povo**) do GTRU denotando uma certa impaciência por parte da UNE. Como se o “chamado” de “inclusão” na

⁶⁸ Para ver a reportagem na íntegra, consultar o anexo.

elaboração do projeto de reforma universitária soasse como provocação. Ainda mais, é como se os estudantes dissessem: “Não, não é isso que queremos, não essa participação.”.

Se confrontamos o **sequer** (ou o nem isso) com o discurso do MEC, podemos perceber o que, do discurso do Ministério, gerou efeito de sentido, ou, como já dissemos anteriormente, fugiu à estabilidade do sentido único. Na afirmação do técnico educacional do MEC, a reforma universitária “será um planejamento que vise à formação profissional baseada nas **necessidades do mercado de trabalho**, e do **desenvolvimento** do País, através de uma cooperação com comércio, indústria e agricultura, como forma de carrear recursos da iniciativa privada à Universidade.” Para ampliar nossos argumentos, Orlandi (1993, p. 18) faz importante constatação. Segundo ela, para que haja a mobilidade dos sentidos, é necessário o reconhecimento do “uno”. Daquele sentido estabilizado em nossas mentes. De modo que quando pensemos sobre determinado conceito, o nosso cérebro nos forneça respostas previamente elaboradas sobre essa ou aquela palavra. Para a autora,

[...] se algo fica como fixo nessa constante movência, é sem dúvida o reconhecimento de que se tem necessidade da “unidade” para pensar a diferença, ou melhor, há necessidade desse “um” na construção da relação com o múltiplo. Não a “unidade” dada mas o fato da unidade, ou seja, a “unidade” construída imaginariamente. Aí está a grande contribuição da análise de discurso: observar os modos de construção do imaginário necessário na produção de sentidos.

Assim, para a AD, da mesma forma que a língua não é vista como sistema fechado, também o discurso não é analisado como resultado de um único determinado fator, contexto e sujeito. É na ancoragem do arcabouço ideológico, como já desenvolvemos no início do capítulo que trata do amadurecimento da teoria pecheuxtiana, que o analista toma a incompletude do dizer e do sujeito. Assim, pode-se dizer que a ideologia é fruto do encontro das materialidades da língua com a história. “Daí que discurso não é fala, isto é, uma forma individual concreta de habitar a abstração da língua.” (ORLANDI, 1993, p. 22)

Interessa à continuação da análise de **SD7** explicar o que para a análise de discurso significa essa interdição de sentidos provocada, como vimos, pela ditadura. O ato de obrigar a dizer, obrigar a calar, dar a palavra, retirar a palavra é caracterizado pela AD como **política do silêncio**⁶⁹, ou **silenciamento**. Tomamos a compreensão de silêncio como fundante e a significação como movimento. Orlandi (1993, p. 35) faz uso da metáfora do mar para

⁶⁹ Orlandi (1993) divide a política do silêncio em: a) silêncio constitutivo = o que é preciso não dizer para poder dizer. É inerente à própria constituição do sujeito e dos sentidos; b) silêncio local = é a interdição incisiva do dizer. Ex: censura.

aprofundar o entendimento de silêncio. Para ela, seria o mar: “incalculável, disperso, profundo, imóvel em seu movimento monótono, do qual as ondas são as frestas, que o tornam visível. Imagem.” Pode-se concluir que o mar é o real do sentido, enquanto as ondas, a periferia do movimento significativa, as palavras.

Portanto, chega-se à conclusão de que **o silenciamento incide no que pode e o que não pode ser dito**. Isso pelo fato de que para falarmos algo, necessariamente apagamos outros prováveis sentidos. Ou seja, o silenciamento, diferente de silêncio (o todo significativo), recorta o que se diz daquilo que não se diz (ORLANDI, 1993). É de suma importância ressaltar que a censura, diferente do que se imagina, não visa impedir simplesmente a circulação de certas palavras e sentidos, mas a inscrição dos sujeitos em determinadas formações discursivas. Implica a interdição dos sujeitos a determinadas identificações discursivas. De outro modo, a censura impede que o sujeito se inscreva em determinada formação discursiva que melhor lhe convenha. Na perspectiva de Cavalcante (2007, p. 77), “Numa sociedade em que se verificam permanentes conflitos entre classes e grupos, a luta pelo silenciamento/manutenção ou construção de referências ideológicas torna-se importante porque decide a orientação de condutas e de possíveis representações de mundo.” Ainda segundo Cavalcante (2007), para que haja a exaltação da produção ideológica de determinado setor social (como algo único e correto), é crucial a rejeição da produção cultural dos outros segmentos (isso de forma não explícita, mas velada). Assim é que deve-se remeter o dito ao não-dito, ou seja, as marcas ideológicas silenciadas/ implícitas. Ducrot (*apud* Cavalcante, 2007, p. 78), conceitua os implícitos por: “modos de expressão que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito. [...] Ora, se tem freqüentemente (*sic*) necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de tal modo que se possa recusar sua responsabilidade.” Agora, com maior fundamentação teórica acerca da política do silêncio, retornaremos à análise de **SD7**.

O discurso do MEC em defesa da reforma universitária ditatorial, incide na compreensão de que o GT fora criado com a simples função reguladora, como um instrumento descolado da própria luta de classes daquele período. Isso fica claro quando os técnicos do MEC utilizam-se de certos termos como: “**diretrizes** para a Reforma Universitária”; “Grupo de Trabalho deverá fazer a **regulamentação**”; “**criando os meios para a efetivação** das transformações contidas na legislação.” Sob tal discurso, o MEC procurar homogeneizar uma situação contraditória e de forças completamente heterogêneas. No entanto, o discurso do MEC (ratificando o pensamento de Orlandi – 1993 - sobre a tentativa do sujeito sempre controlar o seu dizer. “Digo isso para não dizer aquilo”) possibilita

o equívoco, quando é dito: “um **entrosamento** entre Universidade e setores produtivos para aumentar as fontes de recursos” e “será um planejamento que vise à formação profissional **baseada nas necessidades do mercado de trabalho**, e do **desenvolvimento** do País, **através de uma cooperação** com comércio, indústria e agricultura, como forma de **carrear recursos da iniciativa privada à Universidade.**” Nota-se que tanto o governo quanto a UNE pensavam a formação profissional e o desenvolvimento do país. Cabe, portanto, desmistificar o entendimento ditatorial. Nos momentos seguintes, abordaremos um pouco esse cenário conflituoso.

A partir dos anos 1960, o intuito de interdição dos sentidos já pode ser percebido, quando da própria reformulação das Forças Armadas. Substitui-se o princípio da defesa nacional pelo da doutrina de segurança. A reformulação militar passa a ser o sustentáculo do novo diálogo político-econômico. No dizer do presidente Castello Branco, a diferença desses dois programas militares é que,

De um lado, há o conceito tradicional de fase nacional, que dá mais ênfase aos aspectos militares da segurança externa do país; e, de outro, o de segurança nacional, com caráter bem mais abrangente, compreendendo também a defesa das instituições e incorporando por isso os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política interna. **O conceito de segurança, muito mais que o de defesa, estava voltado para o problema da “agressão interna” corporificada pela infiltração e pela subversão ideológicas.** (FÁVERO, 1991, p. 13-14, grifos nossos).

Ainda no dizer de Fávero (1991, p.14): “A doutrina de segurança nacional foi o baluarte ideológico que por 21 anos permaneceu à frente do Estado brasileiro.” Com o intuito de buscar o consenso ideológico a qualquer custo, os governos ditatoriais adotariam medidas intervencionistas nas universidades.

“As Insurreições que atingiram o continente latino-americano (**sic**) fizeram com que os militares se armassem de grande estrutura coercitiva (moral e ideológica). A fim de abafar e impedir que os ideais comunistas provocassem ainda mais tensionamentos entre os brasileiros.” (SANTOS e FREITAS, 2009, p. 04).

Foram várias as convulsões político-econômicas que nortearam a esquerda no Brasil. A Revolução Cubana, iniciada em 1959; a Argelina; a luta revolucionária no Vietnã e os processos de independências nacionais na África negra e no mundo Árabe foram alguns desses movimentos insurgentes (REIS, 2002). No caso do Brasil, o estopim da Ditadura foram as campanhas das Reformas de Base. Reivindicadas por uma parcela mais progressista da

sociedade, elas previam as reformas: 1) educacional; 2) eleitoral e 3) agrária. Mundialmente, é o momento da Guerra Fria, e o anticomunismo ganha relevância nos embates sociais brasileiros. Após a morte de Getúlio Vargas, há o ápice do enfretamento do Nacionalismo (economia baseada no capital nacional) com o Desenvolvimentismo (economia baseada no capital exterior)⁷⁰.

Assim, também a instituição universitária foi pensada pela Ditadura como importante para a concretização do projeto militar. Foram elaboradas medidas responsáveis por ajustar as universidades aos moldes tecnocráticos do Regime Militar, entre elas, o Plano Atcon⁷¹ e o Relatório Meira Mattos. Pode-se considerar, então, que a pretensão da classe dominante ao elaborar tais medidas era manter o controle ideológico sobre a educação. A organização do poder político ditatorial necessitava de instrumentos capazes de manter sufocados os setores contra-hegemônicos, tais como docentes e estudantes. Nesse sentido, **SD4 - nem tecnicismo desumanizante** – dialoga com o Plano Atcon, na medida em que aponta tal modelo pedagógico como puramente tecnicista, logo, desumanizante. Coadunada com tal conclusão estudantil, diz Fávero (1991, p. 16),

Nesses documentos, o que se verifica é um jogo constante entre os aspectos técnicos e ideológicos da educação. São esboçados novos fins para a educação superior e traçados caminhos considerados adequados para atingi-los. Isso explica a força do conteúdo ideológico, nessa época, nas instituições escolares, de modo especial nas universidades.

Fávero (1991, p.55) segue afirmando,

Estes estudos, um preconizando a racionalização das estruturas e da produção acadêmicas e outro, o disciplinamento castrense para os estudantes universitários (conseqüentemente (*sic*) para a universidade), permitem-nos constatar o quão profundamente (*sic*) estava enraizada na visão de mundo da classe dirigente a doutrina taylorista de organização social.

O intuito “modernizador” das duas políticas acima citadas era submeter as universidades à administração burocrática. Propugnavam uma radical separação entre dirigentes universitários e professores. O discurso da inovação, na verdade, procurava mascarar as contradições sociais que emergiam também no âmbito educativo. “A dimensão de

⁷⁰ O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) representava o Nacionalismo, enquanto a União Democrática Nacional (UDN), o Desenvolvimentismo.

⁷¹ Cabe salientar, que Rudolph Atcon só foi efetivamente convidado a reformular a estrutura da universidade brasileira em fins de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES) do Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, seus estudos já incidiam na América Latina desde 1958, quando elaborou seu primeiro trabalho sobre a reorganização universitária latino-americana para uma integração econômica (FÁVERO, 1991).

‘classe social’ é anulada e oculta-se (*sic*) a reprodução das relações de classe através da mediação da estrutura ocupacional, diluindo tudo na idéia (*sic*) de nação. A educação assume, assim, forte função mistificadora e ideológica” (FÁVERO, 1991, p. 58).

Tomando o pensamento de Cavalcante (2007), caracterizamos o discurso ditatorial como um discurso político. Sendo assim, partimos da premissa de que os discursos refletem características ideológicas de determinado grupo social. Eles se armam por meio da linguagem para demarcar, ratificar e/ou justificar posições escolhidas. O discurso político é um deles, tem por característica fundamental a fluência, a confluência ou o apoio nos discursos constituintes⁷² (religioso, científico, jurídico e literário) para se fazer significar. Desta maneira, a palavra assume, no discurso ditatorial, caráter ainda mais forte e representativo.

Como afirma Vieira, na apresentação do livro “Movimento Estudantil. A UNE na resistência ao Golpe de 1964”, de Sanfelice (2008, p.16): a partir do Golpe Militar, a mudança se dá “da política do controle ao controle da política”, que, segundo ele, representa a política antes e depois do Golpe de 1964.

Antes do Golpe de Estado, a política econômica e social, e, conseqüentemente (*sic*), a política educacional colocavam-se como estratégias governamentais de mobilização controlada da sociedade, engendrando a “política de controle”. Depois de 1964, implantou-se o “controle da política”, entendido como estratégia governamental de desmobilização social. (SANFELICE, 2008, p.16).

Portanto, é imersa nesse cenário que a Lei n° 5.540/68 buscou transformar a universidade brasileira nos moldes de uma empresa privada, baseando-se nas conclusões do representante norte-americano, Rudolf Atcon⁷³, sobre boa administração e, conseqüentemente, otimização de lucros. Fávero (1991) afirma que o referido modelo universitário buscava a cisão entre os que “pensam” e os que “fazem” a universidade. Ou seja, enquanto uns traçam a política universitária, outros apenas a executam. Florestan Fernandes sintetiza com grande clareza o referido programa ditatorial onde houve a formatação da 5.540/68. Conforme o autor (*apud* LIMA, 2006, p. 33) a ditadura agiu sob três aspectos principais:

⁷² Para um melhor entendimento sobre os discursos constituintes ver “Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador” (CAVALCANTE, 2007).

⁷³ Membro da AID (Agency International Development).

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma (*sic*), na qual um dos elementos atacados foi os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens e expandir a rede do ensino particular [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa idéia (*sic*) germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado.

É importante adiantar que nossa pesquisa de modo algum conseguiu explorar todas as contradições contidas na formulação da referida Lei. Cabe a outros pesquisadores dar continuidade ao estudo, possibilitando o alargamento histórico dos sujeitos aqui envolvidos.

Foi nosso intuito, investigar a materialidade e validade do discurso da UNE nesse período. Saviani (2001) faz uma importante elaboração de todo o cenário da LDB/61, desde os primeiros debates às principais consequências de tal Lei. Da mesma forma, ele também desenvolve com riqueza de detalhes a implementação de ideologia tecnicista nos ensinos primário e médio via Lei 5.692/71 (a qual não abordamos neste trabalho por não ser objetivo de nosso estudo). Na mesma ótica de Fávero (1991), o autor conclui que (2001, p. 33), tais orientações político educacionais foram implantadas,

Num contexto político em que as decisões em matéria de educação passavam a ficar circunscritas ao grupo militar-tecnocrático que havia assumido o poder, excluídos os educadores de modo especial enquanto organizados em suas associações representativas. Adotou-se, em consequência (*sic*), a diretriz segundo a qual as decisões em matéria de educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas na esfera da tecnoburocracia ocupada por técnicos oriundos predominantemente da área econômica.

Não podemos esquecer que o Ato Institucional nº 5 (AI-5) contribuiu para desarticular todo e qualquer movimento que se opusesse à estrutura ditatorial. Ele entrou para a história como o mais autoritário e abrangente de todos os atos institucionais e durou até dezembro de 1978. Pelo que assinalou Reis (2002), fora construído um cenário onde havia, de um lado, os culpados e, do outro, inocentes.

Parcela do movimento estudantil adere ao movimento guerrilheiro. A referida tática é considerada por Poerner (1995) como um ato de desespero do movimento estudantil, causado pela falta de perspectivas de participação no cenário político daquele momento.

Nas décadas seguintes, principalmente 1970/1980, tanto a UNE, quanto movimento docente irão aprofundar as críticas ao respectivo modelo de governo e, conseqüentemente, projeto educacional. Entretanto, a preocupação com o significado sócio-político da educação, como bem efetivamente público, teve que lidar diretamente com um regime de coerção ideológica e física que visava, por meio da interdição de sentidos, dar nova roupagem à educação com o objetivo de manter as contradições de classe e, ao mesmo tempo, possibilitar o enquadramento da sociedade brasileira às reformulações do sistema capitalista em âmbito mundial.

No momento seguinte, daremos início à análise do discurso da UNE já em tempos neoliberais. Para facilitar a compreensão desse momento, optamos por desenvolver, mesmo que de forma breve, o cenário econômico responsável pela reconfiguração do ensino superior brasileiro.

4.2. Anos neoliberais: o signo da “Reforma” e a UNE

Com o objetivo de cumprir com a proposta de compreender a materialidade do discurso da UNE em tempos neoliberais, reservamos para este momento do trabalho o desenvolvimento das condições de produção do discurso norteadoras da atuação estudantil. Iremos levantar a discussão sobre a universidade brasileira e seu desempenho em anos neoliberais, priorizando o olhar na relação que cumpre o ensino universitário dentro do modo-de-produção capitalista das últimas décadas. Será desenvolvido o cenário dos anos de 1990, passando pelo governo Fernando Henrique Cardoso (por considerar importante apontar a forma como esse governo formatou o aparelho de Estado brasileiro e as implicações para o ensino superior público.). Posteriormente, adentraremos ao cenário político-econômico do governo Luís Inácio Lula da Silva. É importante explicar que temporalmente já iniciamos este estudo pelo governo FHC, não abordaremos o governo Fernando Collor pelos limites histórico-concretos da respectiva pesquisa. Optamos por percorrer tal trajeto, na busca por maior solidez nas análises sobre a conformação do ensino superior no Brasil e a forma de atuação da UNE nesse respectivo momento.

Não seria equivocado dizer desde já que a educação superior vive, como disse Paiva (1994, p.10), “um paradigma produtivo”. Afinal, a dinâmica das relações sociais no âmbito da

estrutura capitalista tende a alicerçar-se sobre os preceitos que melhor direcionem a acumulação de capital⁷⁴.

O reordenamento produtivo do contexto latino-americano é marcado pela inserção das microtecnologias, entrada de empresas estrangeiras e, portanto, a reconfiguração da própria mão-de-obra. No Brasil, não é diferente. A década de 1990 representou a implementação das políticas neoliberais, marcadas pelo alto índice de privatizações, fragilidade da máquina sindical, ataque aos direitos trabalhistas conquistados e relocação do papel do Estado, que passou a negligenciar suas responsabilidades sociais. No entanto, as medidas adotadas pelos governos neoliberais, de modo algum, inauguram um cenário; ao contrário disso, elas representam a adaptação aos modelos implementados por Thatcher (1979), na Inglaterra, e Reagan (1980), nos Estados Unidos, os primeiros a pôr em prática o neoliberalismo como política de governo. Sob a perspectiva do pensamento de Anderson (*apud* Souza 2002, p.76.), a doutrina neoliberal é projetada com o propósito de,

Combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. O eixo central desse argumento neoliberal era a de que o novo “igualitarismo” deste período, promovido pelo *estado de bem-estar social*, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade de concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo e até imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. As propostas neoliberais eram manter o Estado forte perante o movimento sindical e o controle do dinheiro, parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas e, acima de tudo, controlar a inflação. (grifo do autor).

Sob a ótica desse novo cenário produtivo percebe-se, numa rápida análise das políticas para o ensino superior latino-americano, que a incorporação das tendências prescritas pelos organismos internacionais é uma constante⁷⁵. Segundo essas organizações, o cenário das inovações tecnológicas e da mundialização das relações comerciais tem no conhecimento a chave propulsora para a inserção na estrutura econômica em âmbito global. Catani (1998) chama a atenção para a iniciativa da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que a partir da década de 1990 passa a assumir o discurso da Transformação

⁷⁴ Para Souza (2002, p.74) O regime de acumulação do capital consiste numa configuração específica da estrutura da sociedade capitalista: um modo de organização das forças produtivas, articulado com um modo de regulação das relações de produção. O regime de acumulação – ou a estrutura da sociedade – se expressa numa correlação de forças no âmbito do Estado e essa expressão constitui a superestrutura da sociedade.

⁷⁵ Só recebendo algumas adaptações a depender do contexto social de cada país.

Produtiva com Equidade⁷⁶. Em 1992, a CEPAL, em conjunto com a Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC),

Iniciam um esforço sistemático para aprofundar nas inter-relações entre o sistema educativo, a capacitação, a investigação e o desenvolvimento tecnológico, no marco dos elementos centrais de sua proposta, isto é, a transformação produtiva, a equidade social e a democratização política. (CATANI, 1998, p.104).⁷⁷

Assim, CEPAL e OREALC formulam um documento intitulado: Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade⁷⁸ (1996).

Mais adiante, abordaremos as implicações da nova forma de pensar a educação superior, implicada pela política neoliberal e seus agentes materializadores: os organismos internacionais, compreendendo que a América Latina está sendo palco de reestruturações para entrar na nova etapa do capital, o Neoliberalismo. Para tanto, se faz necessário que compreendamos neste trabalho a estrutura ideológica neoliberal como instrumento de reorganização produtiva do próprio capitalismo, como resposta à crise do regime de acumulação, materializado, até então, pelo taylorismo/fordismo.

É importante atentar para o fato de que as transformações político-econômicas que atingiram o século XX são responsáveis também por uma reconfiguração na estrutura cultural e ideológica da sociedade. Harvey (1992, p. 117) utiliza a Escola de Regulamentação⁷⁹ para fundamentar tal argumento.

Um regime de acumulação ‘descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados’. Um sistema particular de acumulação pode existir porque ‘seu esquema de reprodução é coerente’. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem

⁷⁶ CEPAL, *Transformación Productiva con Equidad* (Transformação Produtiva com Equidade). Santiago do Chile, 1990.

⁷⁷ Un esfuerzo sistemático para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, en el marco de los elementos centrales de su propuesta, es decir, la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. (CATANI, 1998, p.104). (tradução nossa).

⁷⁸ Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.

⁷⁹ Também conhecida como Escola de Regulação, compreendeu os estudos franceses sobre a crise dos “Anos de Ouro” do capitalismo, compreendido entre o fim da Segunda Guerra e o início dos anos 1970. A referida Escola primava pela unificação das Ciências Humanas, tão fragmentadas em suas linhas de análise, a exemplo das Ciências Sociais, como único meio de historicizar e possibilitar um olhar crítico para essa reorganização produtiva.

alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, ‘uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. Que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de *modo de regulamentação*. (grifos do autor).

Analisando o sistema capitalista, historicamente, fica perceptível que este se organiza sob a ótica das crises, entendidas aqui como crises cíclicas do capital e caracterizadas por dois problemas, a anarquia da fixação dos preços e a exploração da força de trabalho. Os dois pontos citados representam os “calos” do modo-de-produção capitalista. Sobre o primeiro problema citado, a anarquia produtiva, é consequência do processo de descentralização mercantil, já que a estrutura capitalista sofre as implicações das pressões coletivas (sindical, cultural, patronal...) de um lado, e da intervenção do Estado, do outro. Tudo isso tem como pano de fundo o discurso de fornecer (ou defender) bens coletivos, os quais não são ofertados pelo mercado. Segundo Harvey (1992, p.119), essa forte pressão somada ao exercício do poder de controle do mercado pelas grandes organizações industriais afetam a vida do capitalismo. Posteriormente, o mesmo autor desenvolve a segunda problemática capitalista, denominada por ele como “controle da força de trabalho”, afirmando,

A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital [...] envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade com um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (grifos nossos).

Sob esta perspectiva, nosso estudo tem início com o declínio do modelo taylorista/fordista, no final da década de 1960. Antes disso, é importante fazer algumas considerações: a dinâmica adotada pelo modo-de-produção capitalista é pautada por períodos de considerada regularidade, somada a outros de intensas transformações. Ao momento de estabilidade, Harvey (1992) classifica como “acumulação flexível”. Segundo ele, o capital

cria as bases para sua reprodução material que englobam uma série de preceitos ideológicos (com a tarefa de fomentar o máximo de calma e aceitação social). A respeito do outro momento citado acima, o das transformações, Souza (2002) vai dizer que estas são materializadas pelas crises⁸⁰, responsáveis, contraditoriamente, pela redefinição das relações de produção e “reestruturação institucional do conflito de classe no âmbito do Estado”.

O fordismo é um exemplo dessa reestruturação econômica e tecnológica, ou como afirma Botelho (2003), “uma associação das normas tayloristas⁸¹ do trabalho com a produção e o consumo de massas”. Balizado na premissa de intensificação da produção e consumo, encontra na Grande Depressão de 1930 o momento propício para a proliferação de um novo modo de sociedade. Pode-se afirmar que a característica principal do fordismo foi o abandono das práticas produtivas da época da manufatura. Agora, o cerne da fábrica girava em torno da segmentação do trabalho e, posteriormente, submissão do trabalhador à máquina (confirmada também pela implementação das esteiras fabris: instrumento que possibilitava maior velocidade na produção com o menor deslocamento do trabalhador).

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, **um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista**. (HARVEY, 1992, p.121, grifos nossos).

Para tal situação, Gramsci (*apud* Harvey 1992, p.121) concluiu que os novos métodos de trabalho, então aplicados, eram indissociáveis **de um novo modo de viver da sociedade**. Ou seja, havia a necessidade de se forjar o trabalhador ideal para o novo processo produtivo. No pensar dele, essa dinâmica seria responsável por gerir desde as questões familiares até a ação do próprio Estado, tudo vinculado ao projeto de adequação do novo tipo de trabalho estabelecido. Percebe-se, a partir do que diz Gramsci, que um dado modo produtivo reivindica um determinado modo de agir social. É imprescindível que haja padrões de regulamentação e coesão para ampliar os níveis de acumulação de capital. Foi assim com o fordismo e, como veremos mais adiante, será também com o neoliberalismo. Atentamos para o fato de que é de

⁸⁰ A própria crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade. (SOUZA, 2002, p.74).

⁸¹ Pode-se caracterizar o Taylorismo como a implementação de novas táticas políticas, econômicas e ideológicas fundamentadas no controle do processo produtivo. Elaborada por F. W. Taylor (1856-1915) consistia na separação, fragmentação e especialização das funções industriais. Do planejamento, passando pelo controle até chegar à execução das tarefas designadas.

fundamental importância um estudo mais aprofundado sobre o fordismo, no entanto, não é foco deste trabalho desenvolver todas as suas características, mas dar uma visão geral⁸² do cenário que possibilitou o surgimento e implantação das políticas neoliberais e a função que a universidade cumpre neste dado momento histórico.

Como já dissemos anteriormente, a crise, dentro do modo-de-produção capitalista, representa um momento de redefinição das práticas de manutenção de acumulação capitalista. Para tanto, concordamos com o pensamento de Souza (2002) quando percebe no neoliberalismo uma política que está diretamente atrelada à crise da década de 1970, caracterizada pela queda nas taxas de lucro.

A redução dessas taxas, somada ao aumento inflacionário, gerou um cenário que será aqui interpretado como o esgotamento de um determinado período de acumulação de capital (caracterizado por um momento de crise). Nesse dado momento, a saída encontrada foi retroceder com a política assistencialista que demarcou toda a época áurea do capitalismo pós-guerra. O ápice do declínio, no olhar de Souza (2002, p.75), tem as seguintes causas:

(O) esgotamento (do Estado de bem-estar), somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática, e ao avanço das conquistas políticas da própria classe assalariada, constituíram as condições objetivas da crise de acumulação de capital. (grifos nossos).

A reconfiguração do modelo econômico se dá no âmbito da disputa pela hegemonia estatal. A reação burguesa, na busca pela regularidade do sistema capitalista, inaugura os tempos neoliberais. Marcada pela forte crítica à política intervencionista estatal, a ótica neoliberal iniciou um movimento de inversão de papéis na configuração do Estado. Sob o discurso de eficiência, eficácia, competência e racionalização, essa construção ideológica de reforma estatal defendia a liberalização do mercado, “objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso”. (DOURADO, 2002, p.235-236). Coggiola (1996, p. 196) contribui afirmando,

As políticas ditas neoliberais, especialmente aquelas destinadas a varrer conquistas históricas dos trabalhadores (reajuste automático dos salários, estabilidade no emprego, educação laica e gratuita, acesso e até existência de um serviço público em geral etc.), constituem claramente uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas dos trabalhadores. As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição dos

⁸² Para o aprofundamento do tema, indicamos as obras de Lima (2007) e Coggiola (1996).

serviços públicos, não expressam uma ideologia determinada, mas veiculam o método fundamental do capitalismo para sair da sua crise e reconstituir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção vigentes. Essas políticas exprimem uma necessidade orgânica do capitalismo em crise.

O neoliberalismo reestruturou a sociedade convergindo para a nova conformação das relações produtivas. Neste momento, a organização do trabalho e das relações de produção do sistema capitalista deram origem a uma “nova cultura organizacional”. (ANTUNES apud SOUZA, 2002, p.85). No Brasil, a aplicação dessa política teve a colaboração direta do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), imbuído de um discurso que toma pra si a “missão”⁸³ de salvar o país:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados Nacionais [...]. É imperativo fazer reflexão a um tempo realista e criativo sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira **que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo**. (CARDOSO apud DOURADO, 2002, p.236, grifos nossos).

Ou mesmo em,

Esta visão *de um Estado que se adapta* para poder enfrentar os desafios de um mundo contemporâneo não pode ser confundida nem com a inexistência de um *Estado competente, eficaz, capaz de dar rumo à sociedade*, ou, pelo menos, de acolher aqueles rumos que a sociedade propõe e que requerem uma ação administrativa e política mais conseqüente (*sic*), nem tampouco significar a inércia diante de um aparelho estatal construído em outro momento *da história de cada um de nossos países que se concentrou seja no corporativismo e no assistencialismo* seja na produção direta de bens e serviços. (PEREIRA; SPINK apud SILVA JR., 2002, p.43, grifos do autor).

Em 1995, é formulado em Brasília, sob a orientação do ministro da administração e reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Tal documento formalizou os preceitos a serem seguidos pelo governo FHC, de modo a obter melhor êxito nas políticas para o Estado brasileiro. Já no ponto intitulado “Rumo à administração gerencial” percebe-se, como o próprio plano afirma que o intuito desse governo era “obter maior dinamismo operacional por meio da descentralização funcional” (PEREIRA, 1995, p.19). A gestão de Pereira culpabiliza a constituinte de 1988 pelo “retrocesso

⁸³ É comum, a partir dos anos 1990, os textos institucionais que formulam políticas para a educação superior fazerem menção ao termo “missão”. Entendemos a utilização do referido termo como um apelo à necessidade da coesão social para a aceitação de tais políticas neoliberais.

burocrático” e, a partir desse momento, propõe a forma ideal de gerenciar o Estado. Aqui nos ateremos aos pontos do texto que versam sobre: 1) a nova face do Estado; 2) a criação das Organizações Sociais⁸⁴.

O primeiro ponto é o eixo central da reforma proposta pela cúpula governamental de FHC, já que para viabilizar os ideais neoliberais foi preciso, antes de tudo, modificar a forma como se concebia o Estado até então. Para tanto, o Plano Diretor (1995, p.41) diagnosticou o Estado como “a única estrutura organizacional que possui o poder ‘extroverso’, ou seja, (que tem) o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento de seus próprios limites”. Bresser Pereira (*apud* Paz 2000) compreendeu que para reformar o aparelho estatal seria necessário solucionar já de imediato alguns problemas: a redefinição e a delimitação do papel regulador do Estado; aumento da governabilidade e legitimidade do governo para manter a liderança das mudanças e a capacidade financeiro-administrativa na implementação das decisões do governo. Sendo assim, o ministro priorizou o olhar para a mudança institucional. Pois, segundo ele, “uma reforma é antes de mais nada uma mudança de instituições” (PEREIRA, 2000, p.7). Desse modo, para atingir tais fins, afirmou:

Mas só foi possível aprovar as novas instituições depois de um debate nacional no qual a cultura burocrática, até então dominante, foi submetida a uma crítica sistemática, ao mesmo tempo em que as novas instituições eram defendidas, particularmente **a quebra da estabilidade total que gozavam os servidores na Constituição de 1988, e a idéia (sic) de transformar os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em organizações sociais**, ou seja, em organizações públicas não-estatais financiadas pelo orçamento do Estado e supervisionadas através de contratos de gestão. (PEREIRA, 2000, p.7, grifo nosso).

Em se tratando da exposição do segundo ponto aqui selecionado, as organizações sociais, percebe-se, no Plano Diretor, que para demarcar a “transformação dos serviços sociais prestados pelo Estado em organizações sociais” o ministro criou o neologismo *publicizar* para negar o discurso de privatização. Para ele, o que propunha o governo era a “transferência (das responsabilidades do Estado) para o setor público não-estatal”⁸⁵ (PAZ, 2000, p.37, grifo nosso), materializando esta proposta nas ditas organizações sociais. Seguem alguns extratos sobre o que diz o Plano Diretor a respeito:

Do objetivo das organizações sociais:

⁸⁴ Não poderemos neste trabalho concluir o estudo sobre tais organizações, este será o nosso foco em pesquisas posteriores.

⁸⁵ Para mais informações ver o Plano Diretor, 1995, no item 8.1.3, Organizações Sociais e Publicização.

Permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos⁸⁶ nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto de que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal. (PEREIRA, 1995, p.60).

Das vantagens na efetivação das referidas organizações:

Terão autonomia financeira e administrativa, respeitadas condições descritas em lei específica, como por exemplo, a forma de composição de seus conselhos de administração, prevenindo-se, desse modo, a privatização ou a feudalização dessas entidades. Elas receberão recursos orçamentários, podendo obter outros ingressos através da prestação de serviços, doações, legados, financiamentos, etc. (PEREIRA, 1995, p.60).

No que tange à universidade, sua transformação para organização social gera várias implicações. Uma delas é a ressignificação do conceito de autonomia, que, na perspectiva defendida pelo Plano Diretor de FHC, compreende basicamente o reordenamento e o controle financeiro das instituições de ensino superior. Gentili (2001) afirma que esta forma de interpretar a autonomia universitária está em consonância com os ditames do Banco Mundial. A quebra do modelo europeu de universidade – estatal, autônoma, pública, gratuita e baseada na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão – é necessária (segundo o autor) para “que o poder do mercado possa, ele mesmo, determinar todas as dimensões da universidade: cursos, tempo, trabalho, docência, pesquisa, etc.” (GENTILI, 2001, p. 155). Fica claro que este modelo de universidade voltada para as oscilações do mercado segue uma linearidade quanto à forma como se estrutura. Silva JR., (2002, p. 61) aponta que, “A reforma da educação superior brasileira – ancorada na mudança do papel da ciência e dos intelectuais e na mudança da profissionalização por meio das competências e empregabilidade -, opera no plano geral da reconfiguração educacional e da sociedade em geral.”.

Milton Friedman (um dos ideólogos responsável por engrossar a ideologia neoliberal) vai ser árduo defensor da importância de se modificar a escola tradicional, sob a égide da qualidade e da eficiência. Para o caso da universidade os reformadores passaram a propor como saída o modelo de universidade de resultados e serviços. Oliveira (*apud* NOMA; BARROS LARA, 2007) elenca que o “Estado, procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas.”

⁸⁶ Sobre esse setor o documento elenca: hospitais, universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, bibliotecas e museus.

No campo das políticas educacionais latino-americanas, foi o Consenso de Washington o responsável por assegurar a aplicação de tais reestruturações que, segundo a ótica neoliberal, eram imprescindíveis para a organização do aparelho estatal (SILVA JR., 2002; GENTILI, 1998). O Consenso representou, na prática, a articulação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na conformação do discurso privatizante. Segundo Gentili (1998, p. 15-16, grifos do autor), “um novo *sensu comum tecnocrático* também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação orientando os diagnósticos e decisões políticas dos administradores do sistema escolar”. O mesmo sentido da afirmação de Gentili (1998) encontramos em Lima (2005, p. 93), quando diz:

A política promovida por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Fundo Monetário Internacional/FMI; Grupo Banco Mundial/BM; Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO e [...] a Organização Mundial de Comércio/OMC – vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo . Estas reformas configuram o projeto neoliberal de sociabilidade vigente no contexto mundial pós anos 70 do século passado. Um liberalismo relançado que vem desenvolvendo as bases materiais e ideológicas para a intensificação da mundialização financeira. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e o início do século XXI.

Também o pensamento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) tem no desenvolvimento do conhecimento e na formação dos recursos humanos as prerrogativas para que a América Latina se desenvolva no âmbito da competitividade. Daí a ênfase com que o sistema educacional emerge nas suas reformulações e a crítica que faz quanto ao que considera a “**inadequação dos sistemas de educação face às transformações científicas e tecnológicas aceleradas** que impõem modificações profundas na economia mundial e na vida das pessoas.” (CATANI, 1998, grifos nossos).

A caracterização feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) não é dissonante do da CEPAL, já citada neste trabalho. Ambos vislumbram um ensino superior apto às inovações no sistema produtivo. Quando versa sobre a diversificação das instituições a UNESCO,

Considera que os estímulos voltados para fomentar a diversificação deverão levar em conta a *qualidade* das instituições e dos programas, a *equidade (sic)* quanto ao acesso e a preservação da missão e a *função* da educação superior,

resguardando a *liberdade acadêmica e a autonomia institucional*. (UNESCO *apud* CATANI, 1998, p.108, grifos do autor).

No entanto, quando analisa as restrições financeiras, a Entidade conclui que é difícil para a educação superior se manter apenas com os recursos públicos, verificando a busca de novas fontes de financiamento. Desse modo, fica demonstrada que tipo de autonomia institucional é defendida pela UNESCO, a autonomia para obtenção de recursos em instituições de caráter privado. Esse discurso é justificado sob a afirmação de que os esforços são para lograr o “desenvolvimento humano sustentável” No entanto, e de forma ambígua, propõe que devem ser estabelecidas outras relações entre o Estado e a sociedade em conjunto, resguardando-se a “liberdade acadêmica e a autonomia universitária.”

Julgamos oportuno trazer novamente o pensamento do sociólogo Florestan Fernandes para confirmar a validade de alguns de seus argumentos utilizados no primeiro capítulo desta pesquisa. Sobre o cenário de reordenamento produtivo e os impactos nas relações sociais, principalmente as que tocam à América Latina, concluiu o autor (2008, p. 75):

Como as demais funções do regime de classes (no plano cultural, político e social) se atrofiam ou se manifestam com menor vigor relativo, a formação societária resultante contrai o espectro estrutural e as contradições irreduzíveis, típicos do capitalismo dependente. As classes altas passam a resguardar o privilegiamento de sua posição como se ele devesse ser natural, eterno e sagrado. Omitem-se ou opõem-se sistematicamente, pela violência onde tornar conveniente, à **institucionalização** e à fruição das **formas de equidade** (*sic*), que garantem à ordem social competitiva um padrão de equilíbrio dinâmico capaz de assegurar a classes sociais com interesses econômicos divergentes ajustamentos normais através de acomodação ou de conflito. O regime de classes assume, pois, como conexão histórico-social do capitalismo dependente, uma dimensão peculiar. Adapta-se normalmente, em termos funcionais, a iniquidades (*sic*) econômicas insanáveis, a tensões políticas crônicas e a conflitos sociais insolúveis, **elevando a opressão sistemática, reconhecida ou disfarçada, à categoria de estilo de vida**. (grifos nossos).

O nosso objetivo com essa breve análise é chamar a atenção para a necessidade de se compreender a reconfiguração do ensino superior numa ligação direta e constante com as readaptações do próprio sistema capitalista - como enfatizou Fernandes (1975), modificações que o capital impõe de fora para dentro, ou seja, dos países centrais aos da periferia. Enfatizamos a necessidade de se investigar o fenômeno neoliberal como “a capacidade do projeto burguês de sociabilidade de apresentar o ‘velho sob a aparência do novo’” (LIMA, 2006, p. 30, grifos da autora).

Reservamos para este momento uma interlocução com alguns estudos que versam sobre a atual Reforma Universitária brasileira. Tem-se como objetivo maior o alargamento da compreensão sobre o respectivo fenômeno. É importante lembrar que tal acontecimento não é de exclusividade do Brasil. Ele afeta principalmente os países da periferia do capital. Pode-se afirmar que essa reforma, assim como as da saúde, previdência e trabalhista é reflexo da própria crise de acumulação capitalista.

Iniciamos contextualizando a ação do governo Luís Inácio Lula da Silva⁸⁷ no que tange ao sistema educacional e às implicações do conceito de público não-estatal inaugurado ainda no governo de FHC. Em seguida, daremos início a análise do discurso da UNE diante da atual reforma. É importante salientar que não trabalharemos o governo Fernando Collor simplesmente pelas várias demandas da pesquisa. Entretanto, cabe adiantar que respectivo presidente foi responsável por inaugurar no Brasil o Estado Neoliberal, de cunho privatista. Lima (2007) vai apontar como características fundamentais do governo Collor o sucateamento do Estado, o empobrecimento da população e a redução da resistência sindical às políticas do governo federal.

Conforme Lima (2004) o discurso hegemônico governamental tem incidido diretamente na forma de organização e diálogo entre o Estado e a sociedade civil. Busca-se, com isso, apelar para a restauração das solidariedades perdidas. “Nesse sentido, a reconstrução de solidariedades sociais significa uma articulação entre responsabilidade pessoal e social (LIMA, 2004, p. 25).”

Preservando os ideários neoliberais que balizam a ação dos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), adota-se o projeto da Terceira Via. Como deixa claro Lima (2004, p. 26),

Portanto, nem neoliberalismo, nem socialismo, nem social-democracia (*sic*) européia (*sic*), mas um “novo” projeto societário, ora identificado como “Terceira Via”, ora como “nova social-democracia (*sic*)”, “nova esquerda”, ou ainda, “governança progressista”, que tem como um dos principais mentores políticos Anthony Giddens, diretor da London School of Economics e professor da Universidade de Cambridge.

O conjunto dos países que compartilham com os preceitos da Terceira Via adota duas táticas principais que recaem na política, dotando o governo de condições de implementação e

⁸⁷ De acordo com Lima (2004), a plataforma política do governo Lula tem aprofundado o processo privatista iniciado em 1990, quando do estabelecimento do conceito de público não-estatal, pelo então ministro do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira.

ampliação da liberdade individual; e, na economia, proporcionando as condições de estabilização no cenário de relações entre os setores público e privado (conhecidos como economias mistas).

Apropriando-se da ideia de conciliação de classe, diretamente relacionada à política da Terceira Via, o Partido dos Trabalhadores (PT) dá um giro à direita e passa a defender, não mais a luta pelo socialismo, mas, a importância de um pacto social (ou pacto entre classes) em prol do fortalecimento da soberania nacional. Um exemplo é o que disse Oded Grajew, um dos responsáveis pela elaboração do plano de governo de Lula nas eleições de 2002: “As lideranças empresariais nunca foram chamadas para conversar com nenhum presidente. No governo de Lula, não só o empresariado, como os trabalhadores e a sociedade organizada terão voz, participarão, apresentarão propostas, serão ouvidas.” (FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE, 18/10/2002). Tal característica tem forte vínculo com o governo anterior, de FHC, conforme a análise de Lima (2007, p. 100), o segundo mandato do referido presidente,

Iniciou um processo de ampliação da participação política da sociedade civil, concebida como um espaço sem antagonismos, como o somatório de indivíduos, grupos sociais, do voluntariado, dos empresários de boa vontade, das ONGs e dos movimentos sociais com suas demandas específicas e dos sindicatos colaboracionistas.

Consideramos de suma importância a constatação da autora, visto que a partir desse projeto liberal de sociedade civil, buscou-se cada vez mais “esvaziar a luta de classes e desqualificar o projeto de contra ordem burguesa”. O governo FHC atuou tanto na repressão direta aos movimentos sociais, quanto na cooptação de alguns desses setores. O projeto de ampliação da participação “democrática” mostrou-se ferramenta fundamental do aprofundamento da plataforma neoliberal do governo Fernando Henrique.

Numa análise do governo Luís Inácio Lula da Silva, fica demonstrado, contraditoriamente, que ele nasce para ratificar o discurso de coesão social de herança FHC. Conforme Lima (2007, p. 104),

Era preciso buscar, no interior da “esquerda” brasileira, as condições de continuidade da política vigente nesta nova face da contra-revolução (*sic*)⁸⁸ burguesa. Era preciso acenar com mudanças superficiais, para que o essencial do neoliberalismo à brasileira fosse preservado. Era preciso (mais uma vez na história brasileira) mudar para que tudo continuasse como está.

⁸⁸ A autora, ancorada no pensamento do sociólogo, Florestan Fernandes, afirma que o neoliberalismo brasileiro, ou de contrarrevolução burguesa, está materializado em: Collor (1ª fase); FHC (2ª fase) e Lula (3ª fase).

É bom não se perder de foco de que o Partido dos Trabalhadores (PT), ao contrário do que passa a representar enquanto governo constituído com o primeiro mandato de Lula, em 2003, foi fruto das lutas operárias dos anos 80, carregadas de conteúdo reivindicatório, onde a bandeira socialista perpassava a ótica dos principais movimentos sociais que sofreram com o regime de castração ditatorial. E ainda mais, conforme Lima (2007) o elemento primordial da fundação do PT foi seu caráter classista. “Apesar do amplo arco de tendências, grupos e movimentos que marcaram sua origem, a novidade radical do PT era sua constituição como um partido da classe operária, criado para organizá-la e elevá-la à condição de classe dirigente e dominante.” (LIMA, 2007, p. 105).

No entanto, para se compreender o que levou o PT à forma de constituição atual, considerado como um partido que abandonou a luta pelo socialismo, ou de outra forma, um partido adequado à ordem burguesa, é pertinente entender como ocorreu a luta de classes em âmbito internacional e nacional desde fins dos anos 80. De forma breve, pode-se apontar como causas externas: 1) a crise do “socialismo” real, responsável por desacreditar a validade teórica do marxismo. 2) o avanço do projeto neoliberal (ofensiva capital-trabalho), incidindo diretamente no ataque aos direitos da classe trabalhadora. E, como causas internas: 1) o avanço do “neoliberalismo à brasileira”, com o governo Collor de Melo/ Itamar Franco. 2) a redução da capacidade de resistência e enfrentamento do movimento sindical, como resultado tanto da repressão realizada pelo governo Collor, quanto pela criação da Força Sindical e CUT e seu sindicalismo de resultados. (LIMA, 2007)⁸⁹.

Cabe, a partir do breve exposto, atrelar o que foi apresentado até agora com o desenvolvimento do cenário de intervenção do movimento estudantil na luta pelo ensino superior público, gratuito e de qualidade, fundamentalmente, no governo Lula, objeto da pesquisa. É de suma importância, não perder de vista a compreensão de que os acontecimentos socioeconômicos responsáveis por estabelecer nova formatação à luta de classes nos cenários internacional e nacional, a partir dos anos 80, trouxeram implicações para a unidade/atuação dos estudantes brasileiros. Vale lembrar que, depois de longo silêncio, causado principalmente pelo Ato Institucional nº 5, a UNE só reaparece em âmbito nacional em fins da década de 70. Alguns dos momentos mais representativos da ação da UNE nos anos 80/90 foi por meio do movimento das “Diretas já”, da luta pela anistia e do “Fora Collor”. Cabe ressaltar ainda que, conforme apontam Araújo e Sousa Neto (2007, p. 261),

⁸⁹ Indicamos a leitura de “Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula”, de Kátia Lima (2007) como forma de ampliação do referido contexto.

Com a criação do PT, em 1980, e da CUT, em 1983, o ME redefine seu papel no contexto dos movimentos sociais, assumindo um lugar secundário nas lutas de caráter mais geral, embora mantivesse estreita ligação com os movimentos dos trabalhadores, principalmente, por via da defesa da educação / universidade pública, bandeira que, historicamente, comparece nas pautas dos movimentos estudantil e sindical e que, portanto, condensaria os interesses dos estudantes e trabalhadores.

Ainda no que tange à postura assumida pela UNE em tempos de neoliberalismo, e no caso do nosso estudo, no governo Lula, tanto Lima (2007) quanto Araújo e Sousa Neto (2007), têm a mesma compreensão de que a referida entidade se posiciona diante da atual Reforma Universitária de modo a fazer a defesa de uma universidade pública não-estatal, coadunando com a formação ideológica capitalista. Nesse sentido, com o objetivo de identificar as aproximações e dissonâncias da atuação da entidade nos anos de 1960 e 2000, daremos continuidade à análise do discurso da UNE, agora, em contexto neoliberal. Seguem abaixo as **SDs** por nós selecionadas. Elas foram retiradas da cartilha da UNE sobre a Reforma Universitária (2008); de matérias divulgadas no site da entidade (2009) e do cartaz do Congresso Nacional de Estudantes (2009).

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS – UNE (PARTE II)

SD8 - O projeto de Reforma Universitária da UNE, [...], **deve ser** escrito a “mil e uma mãos” [...] O projeto final **deve representar o acúmulo histórico das lutas e das formulações da UNE** em defesa da universidade pública, democrática, de qualidade e socialmente referenciada. (Cartilha da UNE – Anteprojeto da Reforma Universitária/ junho de 2008).

SSD9 - Com o **acúmulo das discussões**, foi elaborado **consensualmente** o Anteprojeto de Reforma Universitária da UNE que apresentamos a você nesta cartilha. (Cartilha da UNE – Anteprojeto da Reforma Universitária/ junho de 2008).

SD10 - A Universidade que a UNE quer conquistar [...] **Pressupõe** a garantia da qualidade do ensino **através de controle por parte do Estado e da sociedade**, garantindo a autonomia universitária, [...] **mas principalmente**, da garantia da **qualidade** e indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. (Cartilha da UNE – Anteprojeto da Reforma Universitária/ junho de 2008).

SD11 - Construir nas lutas um **novo** movimento estudantil (Cartaz - Congresso Nacional de Estudantes/ junho de 2009).

SD12 - **Através dela** (UAB), muitos profissionais tem se especializado, **ampliando sua mobilidade** no mundo do trabalho, **ainda tão injusto**. (Site da UNE – matéria intitulada: A Educação a Distância no ensino superior público e privado: experiências e contradições – outubro de 2009).

SD13 - Assim como o REUNI e o PROUNI, a experiência da UAB é medida importante por incluir aqueles e aquelas que se mantiveram historicamente renegados a uma ignorância que não acomete as elites. [...] A universidade, antes destino dos mais abastados, tem se tornado **cada vez mais popular** e não se pode diminuir o papel dos movimentos sociais e da UNE em face dessas conquistas. (Site da UNE – matéria intitulada: A Educação a Distância no ensino superior público e privado: experiências e contradições – outubro de 2009).

Tomamos como ponto de partida a **SD8**. Nela, a UNE chama a atenção para a necessidade de que o seu projeto de Reforma Universitária represente “**o acúmulo histórico das lutas e das formulações**” do movimento estudantil. Antes disso, há o apelo ao sentido de coletividade (**deve ser** escrito a “mil e uma mãos”). Novamente, já em **SD9**, ela denota o mesmo sentimento “Com o **acúmulo** das discussões”. E, por fim, continuando em **SD9**, a UNE fala que o Anteprojeto, ora apresentado, “foi elaborado **consensualmente**”.

De maneira diferente, as duas sequências discursivas aludem ao sentido de coletivo. E para demarcar um terreno, elas se ancoram no referencial de acúmulo histórico da entidade. Entretanto, finalizam com a expressão “**consensualmente**”, dando uma conotação homogênea à composição do movimento estudantil. Nota-se com esse discurso de regularidade e unificação, que a entidade busca apagar o fato de que os estudantes inseridos no debate sobre a Reforma Universitária são resultado de uma sociedade de classes. Fica demarcado o índice de agitação do sujeito UNE quando ele se ancora no termo “**consensualmente**” para silenciar as contradições de uma sociedade fundamentada na estratificação social. Assim, com esse discurso, a UNE: 1) silencia a existência de outros projetos de Reforma Universitária e 2) coloca-se como única mediadora. Como consequência, o Anteprojeto (“fruto de um debate consensual”) apresenta-se como única possibilidade de execução. Como aponta Indursky (1994), tal discurso produz o efeito de falta de reversibilidade. Ou seja, há um único mediador (no caso, a UNE) para representar, ou mesmo, substituir os estudantes. Tal sentido de consensualidade pode ser considerado em Voese (*apud* Cavalcante, 2007. p. 80) como a

mistificação do discurso: “uma ação que leva o dito a assumir o ‘status’ de algo posto e indiscutível.” Ainda conforme Cavalcante (2007, p. 80),

Essa manobra consiste, ora em apresentar a versão de um fato ou de um fenômeno, apagando o caminho percorrido, dificultando a compreensão de sua lógica, ora construindo determinados conceitos, mascarando seu processo de elaboração, impedindo assim uma desconstrução crítica. Com isso cria um efeito extremamente poderoso – o de fazer passar como definitivo aquilo que não é.

Vale lembrar que existe forte contestação às ações da UNE desde meados de 2004, quando foi criada a Coordenação Nacional de Lutas Estudantis (CONLUTE) e, mais recentemente, em 2009, por meio do Congresso Nacional de Estudantes, que nasce com o intuito de criar outra entidade representativa dos estudantes (**SD11** - Construir nas lutas um **novo** movimento estudantil). Araújo e Sousa Neto (2007) identificam um processo de burocratização na UNE, causado principalmente pela União da Juventude Socialista (UJS) - força estudantil do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), “revelando-se no aparelhamento da entidade, no seu distanciamento das lutas e das entidades de base, no seu imobilismo, apostando, outrossim, na estratégia de negociação com os setores governistas.” (ARAÚJO; SOUSA NETO, 2007, p. 266).

Na cartilha distribuída, a UNE diz que seu projeto de universidade “**Pressupõe** a garantia da qualidade do ensino **através de controle por parte do Estado e da sociedade**, garantindo a autonomia universitária”. Ao usar, em **SD10** o verbo “pressupor” a UNE indica que defende um projeto de reforma universitária sob determinadas condições - referidas no enunciado como a qualidade do ensino sob o controle estatal e da sociedade. Tal formulação enunciativa leva-nos a alguns questionamentos: a função do Estado é controlar e prover ou somente controlar? A função da sociedade é controlar e reivindicar ou só controlar? Mais adiante, ainda na mesma sequência discursiva, a UNE conclui seu pensamento com o enunciado “garantindo a autonomia universitária”. Ou seja, o ato regulador tanto do Estado quanto da sociedade irão recair na forma de autonomia universitária. É como se fosse um jogo de causa e consequência, porém, com os papéis do Estado e da sociedade previamente definidos. Dessa forma, em se executando de forma eficaz a “fiscalização” universitária, conseqüentemente haverá a garantia da qualidade de ensino. Mas de que tipo de qualidade de ensino fala a UNE? Torna-se mister o desvelamento do entendimento do termo “qualidade” em nosso atual contexto, visto que na disputa capital/trabalho tanto o empresariado quanto os

trabalhadores adotam o tema da qualidade na educação, mas a partir de um modelo social radicalmente oposto.

Para Lira (*apud* Cavalcante, 2007, p.83), “no discurso do neoliberalismo a qualidade está vinculada a outros conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução de custos.” Gentili (2002), acrescenta tal pensamento afirmando que o economicismo neoliberal defende um duplo argumento: 1) que o problema do atual contexto educacional não é a quantidade, mas a qualidade desse “serviço”; 2) ainda segundo a respectiva corrente teórica, onde efetivamente o problema é de quantidade, a solução é flexibilizar as ofertas e liberalizar os mecanismos de concorrência entre os mercados de educação. Como resultado dessa teoria, as divergências no campo da educação são diluídas (diluição das fronteiras do público/privado⁹⁰) na compreensão de que para se obter uma **educação de qualidade** é necessário simplesmente criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade inspirados em práticas meramente produtivistas. Retornando ao enunciado de **SD10**, a UNE finaliza seu pensamento “[...] **mas principalmente**, da garantia da **qualidade** e indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão.” Utilizando o operador “mas” como forma de enfatizar que a garantia da qualidade por ela defendida está vinculada à “indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão.” No entanto, em algumas matérias recolhidas no *site* da entidade, a UNE tece elogios a alguns programas adotados pelo governo Lula (a Universidade Aberta do Brasil/UAB – o Programa Universidade para Todos/PROUNI e o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI)⁹¹, os quais recaem diretamente nesse modelo de ensino universitário.

No enunciado da **SD12**, a UNE vai defender a atual proposta de educação a distância. Por meio da utilização do termo “**através dela**” ela indica que “não por outra, mas via essa forma de educação” muitos profissionais têm “se especializado, **ampliando sua mobilidade** no mundo do trabalho, ainda tão injusto.” Ela silencia o que de fundo significa o projeto de Educação a Distância (EAD) materializado pela Universidade Aberta do Brasil. É preciso, então, nortear o terreno do discurso sobre a educação a distância, compreendendo antes de tudo, que ela não é fruto de um avanço puramente do campo tecnológico, como querem afirmar os defensores de tal modalidade de ensino. Mas, de uma estratégia para ampliar a inserção da iniciativa privada, fomentando cursos de curta duração e com significativa

⁹⁰ O governo tem implementado tal ideologia via Decreto 5.205, de 14 de setembro de 2004. Ele regulamenta as parcerias em as universidades federais e as fundações de apoio, objetos de discussão ainda no Plano Diretor, de Bresser Pereira.

⁹¹ É importante destacar que nesse trabalho não serão aprofundados os respectivos programas por demandar tema para outra pesquisa. Por hora, abordaremos de forma mais sucinta.

precarização na estrutura física e intelectual sob um discurso de inserção das classes menos favorecidas ao mundo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da empregabilidade. Lima (2007, p. 183-184) amplia nosso pensamento com uma importante constatação,

O desemprego em escala crescente é justificado, neste projeto hegemônico, pela incapacidade individualizada do trabalhador desqualificado (o analfabeto tecnológico) de se adaptar às exigências do mercado de trabalho informatizado, omitindo que não são as tecnologias as causadoras do desemprego (um suposto desemprego tecnológico), mas a lógica de acumulação de capital, que expulsa o trabalho vivo. Cabe destacar, inclusive, que o quadro mundial de aprofundamento das desigualdades e da estagnação econômica, que caracteriza a mundialização financeira, apresenta a possibilidade de uma exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. Esses trabalhadores “não-qualificados” não estarão sequer no exército industrial de reserva; estarão completamente excluídos do acesso ao mercado formal de trabalho. Daí a importância do projeto hegemônico reivindicar as reformas educacionais: podem existir as condições objetivas para a construção de lutas com vistas a uma revolução contra a ordem burguesa, mas a burguesia não pode permitir a existência de condições subjetivas que favoreçam esta construção. **Estas reformas educacionais expressam exatamente a tentativa da burguesia capturar a subjetividade das classes trabalhadoras, sob a aparência de uma política inclusiva destes trabalhadores.** (grifos da autora e nossos).

Em **SD13** percebe-se a ratificação da postura defendida pela UNE em **SD12**. Agora, a entidade faz uso de outros dois programas do governo Lula para se somar ao que ela compreende como “medida importante por incluir aqueles e aquelas que se mantiveram historicamente renegados a uma ignorância que não acomete as elites”. É importante lembrar que foi por causa do REUNI que o movimento estudantil de 2007, organizado por fora da UNE, ocupou uma série de reitorias por todo o Brasil. Em matéria divulgada no site do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) intitulada: **Derrotar o Reuni de Lula e FMI**, a juventude do partido afirma,

Apossando-se indevidamente das bandeiras históricas do movimento da educação – como a “expansão” e a “democratização do acesso” –, o governo Lula visa adequar as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) às exigências do mercado e do imperialismo. O Reuni acaba com qualquer possibilidade de as universidades produzirem conhecimento, tecnologia e ciência a serviço da soberania do país. As Ifes vão se transformar em grandes “escolões” formadores de mão-de-obra barata, desqualificada e apta para atuar num mercado de trabalho altamente precarizado, típica de um país semicolonial. (*site do PSTU, 07/11/07*).

O PROUNI tem por objetivo financiar a compra de vagas (ditas ociosas) em instituições privadas, com recursos públicos. Isso, sob a argumentação de que o intuito é inserir alunos carentes no ensino superior. Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/ANDES (*apud* ARAÚJO; SOUSA NETO, 2007. P. 264), “a encomenda de vagas ‘públicas’ nas instituições privadas é um passo imensurável no apagamento da fronteira entre o público e o privado.”

A demarcação da postura da entidade no enunciado **SD13**, pode ser percebida via uso do operador “**Assim**”. O enunciante (UNE) busca passar a compreensão de que tais programas são um somatório de medidas que deram certo. Ainda nos chama a atenção o uso do enunciado “**cada vez mais popular**”. Nesse sentido, é válido resgatar a **SD5**, utilizada no primeiro momento das análises. Nela, os estudantes afirmavam: “Percebe-se claramente que a Reforma Universitária não é apenas do interesse do estudante, **mas sobretudo do povo**, e que ela só será possível, no seu pleno sentido, com a libertação nacional e a reestruturação da sociedade brasileira.”

As duas Sequências Discursivas fazem uso de termos que parecem ser sinônimos: “**cada vez mais popular**” (**SD13**) e “**mas sobretudo do povo**” (**SD5**). Contudo, a busca da aproximação das palavras **popular** (**SD13**) / **povo** (**SD5**) revela um distanciamento profundo, se confrontarmos as referidas palavras com as posições ocupadas pela UNE nesses dois contextos. Durante a Ditadura Militar, a UNE levantou a bandeira “povo”, por compreender que a luta pela Reforma Universitária passava por reivindicar um projeto onde o ambiente acadêmico estivesse articulado ao projeto de revolução social, materializada na aliança operário-estudantil. Já no atual contexto, quando a UNE diz “**cada vez mais popular**” e para isso defende os programas educacionais citados anteriormente, ela, na verdade, busca (re)significar a compreensão de popular e a coloca como sinônimo de precarizado. Para a UNE é necessário reivindicar de termos como “**popular**”, pelo fato de estarem carregados pelo próprio histórico das lutas estudantis.

Podemos concluir que a manobra discursiva da UNE age em dois aspectos: 1) a (re)significação de alguns termos, como popular, democrático, expansão e universalização do ensino; 2) a interdição/silenciamento de outros discursos circulantes, como o dos estudantes que se opõem ao REUNI, PROUNI, UAB, por exemplo. Assim, para alcançar os estudantes com seu discurso falacioso, ela valida-se da memória da própria entidade. Um olhar mais atento na matéria onde foi retirada a **SD13** e fica perceptível a forma como a UNE realiza esse jogo de sentidos:

“[...] é medida importante por incluir aqueles e aquelas que se mantiveram historicamente renegados a uma ignorância que não acomete as elites” (SD13)

“Não interessa o que dizem as elites econômicas do país. Nós temos posição. Estamos do lado dos **estudantes, inclusive dos que aderem à EAD**, trabalhadores e trabalhadoras de um país ainda desigual.” (recorte da matéria onde extraímos SD13)

Ampliando o debate Cavalcante (2007, p. 89) aponta,

Ao limitar os conhecimentos, valores, práticas, ritos, tradições e mitos que devem ser transmitidos a tudo o que permite uma convivência solidária e *produtiva*, o locutor impõe ao destinatário, de forma incontestável, seus argumentos. Apresenta-se como detentor do saber de uma Formação Discursiva que lhe autoriza a dizer o que deve ser feito, interditando, censurando qualquer manifestação contraditória que poderia representar perigo à hegemonia da Formação Ideológica dominante – a ideologia de mercado. E, como já dissemos anteriormente, para que essa hegemonia se realize plenamente, é necessário difundir a concepção de mundo dessa Formação Ideológica como a única correta, transformando-a em algo aceito por todos (ou quase todos). (grifos da autora).

Conclui-se, a partir do exposto, que a postura da UNE está alinhada à postura do governo Lula em vários aspectos: 1) defesa do discurso de solidariedade, união e coesão social; 2) defesa de um projeto de educação superior associado aos ditames do mercado 3) abandono da aliança com o operariado e 4) abandono da luta pelo socialismo como única forma de emancipação humana.

Por fim, apontamos a necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas para ampliar o histórico da UNE nesse momento de reorganização do capitalismo, compreendendo que a complexidade tanto dos sujeitos envolvidos, quanto da própria lógica do capital exige estudos que busquem desmistificar o atual discurso neoliberal de educação e de reprodução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As dores que restam são as liberdades que faltam. Cremos não nos equivocarmos, as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana”.

“A juventude já não pede. Exige que se lhe reconheça o direito de pensar por sua conta. Exige também que se lhe reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nas instâncias universitárias através de seus representantes. Está cansada de tolerar tiranos.” (Manifesto de Córdoba – 1918).

Apropriando-nos do pensamento de Leher (2008) - quando da comemoração dos noventa anos do movimento de Córdoba -, é preciso, antes de tudo, desmistificar o falso universalismo do pensamento neoliberal. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo diagnosticar as metamorfoses do discurso da União Nacional dos Estudantes na luta pelo ensino universitário efetivamente público, gratuito e de qualidade. Temos a compreensão, no entanto, de que devido à complexidade do objeto por nós escolhido não atingimos por completo nossos intuítos. Caberá às próximas pesquisas alargar ainda mais o terreno iniciado aqui.

Como dissemos na introdução, antes de debruçarmo-nos sobre o histórico da UNE, optamos por diagnosticar a forma de organização de sociedades de capitalismo dependente, como o caso do Brasil. Recorremos aos clássicos da história político-econômica brasileira, como Prado Jr. (2007), Sodré (1996) e, principalmente, Fernandes (1975a e 1975b), com quem escolhemos manter maior diálogo. Sua teoria nos direcionou para os posteriores estudos sobre o movimento estudantil e a UNE. Para nossa felicidade, descobrimos ao longo da pesquisa, que Lima (2004, 2005, 2006 e 2007) ratifica nosso intento ao associar o estudo sociológico baseado no pensamento de Fernandes, principalmente quanto ao conceito de “reforma universitária consentida” à análise da atual conformação do ensino superior brasileiro. Assim, esperamos poder continuar a interlocução com o pensamento desse sociólogo tão válido para aqueles que enxergam no modelo social capitalista-neoliberal um ataque ao projeto de emancipação da classe trabalhadora, tendo em vista que vivenciamos um momento em que a ideologia do capital procura forjar/obscurecer a luta de classes.

Da mesma forma, Lima (2006) vai atualizar os estudos de Fernandes sobre o sistema universitário, e então, sobre a pauta reforma universitária, concluindo, assim como ele, que nossa universidade vive profunda crise. Segundo ela,

Uma crise gerada pelas alterações na configuração da luta de classes e da dominação imperialista que exigia a privatização de setores estratégicos do país, entre eles a educação escolar, sob a argumentação de sua “incorporação ao Primeiro Mundo”. A crise da universidade é imposta pela crise constante do capital, tanto no sentido da ampliação da ação direta e indireta do setor privado como pela **conformação de mentes e corações à ordem burguesa**. (grifos nossos e da autora).

Sob tal constatação, sentimos a necessidade de um instrumento teórico-metodológico que ajudasse-nos a compreender de maneira mais aprofundada o atual discurso de coesão social reivindicado por vários setores da sociedade brasileira, como o governo Lula e a UNE. Servimo-nos do instrumental da Análise do Discurso de linha francesa para desvelar os efeitos de sentido produzidos pelo signo “reforma” no Brasil. Assim, na primeira etapa da pesquisa buscou-se o sentido do referido termo para a UNE. Ficou demonstrado que naquele momento a UNE demarcava sua posição fazendo questão de se diferenciar quanto ao que entendia pelo termo “reforma”, posto que já na elaboração da LDB 4.024-61 havia forte apelo do discurso da iniciativa privada.

Posteriormente, com a chegada da Ditadura, as lutas da UNE confundem-se com a luta contra o regime militar. Uma das principais bandeiras do movimento passou a ser a luta contra a repressão e o ataque à educação. A entidade passa a mobilizar-se em torno principalmente: a) da ação da coercitiva da Ditadura e b) da política aplicada pelos acordos MEC/USAID.

Tal contexto foi responsável pela maturação teórica da entidade, que foi contaminada pela efervescência de outras lutas em contexto externo, como a Revolução Cubana, por exemplo. Os ecos de Córdoba, mesmo que tardiamente, também puderam ser sentidos. Assim como em Córdoba, os estudantes brasileiros levantaram a bandeira da aliança operário-estudantil como primordial ao projeto de revolução social. Sob esse aspecto, a universidade foi pensada como parte fundamental. Percebemos mais uma vez a aproximação dos intentos dos estudantes de Córdoba com os da UNE, quando exigiam uma universidade laica e de qualidade.

Com o fim da Ditadura Militar, a sociedade brasileira foi incorporada ao “novo” projeto do capitalismo, o neoliberalismo. Para ampliar nossos conhecimentos, percorremos o

cenário da reforma do aparelho do Estado brasileiro, pensado pelo governo FHC. Notoriamente, percebemos a constante reivindicação de um projeto de público não-estatal, o que para nós, é mais uma tática do sistema capitalista para omitir os intentos da contra-revolução burguesa. O público defendido nos anos neoliberais é resultado da diluição das fronteiras público/privadas.

Dessa forma, ancorando-nos no pensamento de Lima (2007), fica claro que o projeto de sociabilidade burguesa busca esvaziar a luta de classes e também a subjetividade da classe trabalhadora. Exemplo disso, são os projetos educacionais implementados pelo governo Lula, como ProUni, REUNI e Educação a Distância (EAD/UAB). Tal conclusão está ancorada na bibliografia utilizada na pesquisa. Fundamentalmente nos estudos de Lima.

Por fim, ao desvelarmos o atual discurso da UNE ficou clara a tomada de posição da entidade quando passou a defender os respectivos programas para a educação superior. A entidade vale-se de sua memória para constantemente apontar que sua posição quanto à conformação do ensino superior é fruto de lutas históricas do movimento estudantil, ora interrompidas pela Ditadura Militar. No entanto, o discurso sedutor da entidade, alinha-se à ideologia capitalista de ataque à classe trabalhadora. Fazendo-nos concluir que a UNE de hoje realmente não representa mais os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBANESI FILHO, Francisco Manes. **O ensino, a universidade e a realidade**. Revista SOCERJ, 2008. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2008_05/a2008_v21_n05_a13Albanesi.pdf> Acesso em 22 de julho de 2009.

ALBUQUERQUE, Rossana M. M. **A análise do Estado na perspectiva marxiana**. Revista de estudos sociojurídicos da SEUNE. Sociedade de ensino universitário do Nordeste. Ano 3, n.5, jan/dez. Maceió: Edufal, SEUNE, 2008, p. 285-318.

ARAÚJO, Raquel Dias. SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **Movimento estudantil e universidade pública em meio às contradições capital/trabalho**. In: JIMENEZ, Susana. SOARES, Rômulo. DO CARMO, Maurilene. PORFÍRIO, Cristiane (Org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007, p.253-274.

ARAUJO, R. D. **O movimento estudantil nos tempos da barbárie: a luta dos estudantes da UECE em defesa da Universidade pública**. Tese de doutorado, Fortaleza, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BANCO MUNDIAL, **La enseñanza superior**. Las lecciones Derivadas de la Experiencia. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/4956>> Acesso em: out de 2008.

BIANCHI, Alvaro. BRAGA, Ruy. CARNEIRO, Henrique. **O movimento estudantil e as ocupações**. In: BIANCHI, Alvaro (Org.). **Transgressões**. As ocupações de reitoria e a crise das Universidades públicas. São Paulo: Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008, p. 21-27.

BOTELHO, Adriano. **Do fordismo à produção flexível: a produção do espaço num contexto de mudança das estratégias de acumulação do capital**. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22052003-224444/>> Acesso em: set de 2008.

CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira.** O simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo, futuro do capitalismo?** In: KATZ, Cláudio. COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

COURTINE, Jean-Jacques. **A estranha memória da Análise do Discurso.** In: INDURSKY, Freda. LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Michel Pêcheux & Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar.** 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **Análise do discurso político.** O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** O ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, v. 1.

_____. GOÉS, Moacyr. **O golpe na educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> Acesso em: out de 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

_____. **UNE em tempos de autoritarismo.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Universidade do Brasil.** Das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ/ Inep, 2000, v. 1.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus (EDUSP), 1966.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975a.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

FERRARI, Ana Josefina. **Por uma leitura de leituras: uma reflexão sobre possíveis leituras de Pêcheux na AAD 1969**. In: INDURSKY, Freda. LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs). **Michel Pêcheux & Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2009.

FUTEMA, Fabiana. **Lula quer sela pacto social para garantir “governabilidade”**. Folha Online 18 de outubro de 2002. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u40727.shtml>> Acesso em: dez de 2009.

FLORENCIO, Ana Maria G. MAGALHÃES, Belmira. (et al). **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FLORENCIO, Ana Maria G. **O enunciado e a polifonia em Bakhtin**. In: **História, sujeito e ideologia**. Leitura – Discurso: nº 30, jul. 2002-dez, p. 237-253.

FLORENCIO, Tatiana Magalhães. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas**. Um panorama pós-LDB. Universidade Federal de Alagoas, 2007 (dissertação de mestrado).

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Universidades na penumbra**. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIGOLETTO, Evandra. **A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação**. Revista estudos da linguagem (versão online), 2005. ISSN:1982-0534 Disponível em:

<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/resumos/index_arquivos/grigoletto.htm> Acesso em dez de 2009.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 7. Ed. 1992.

IANNI, Octavio. (org). **Florestan Fernandes**. Sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Karl Marx**. Sociologia. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984. Tradução Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini.

_____. **Sociologia da sociologia**. O pensamento sociológico brasileiro. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1994.

JESUS, A. T. de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000017912>> Acesso em: set de 2008.

LEHER, Roberto. **Rebeliões estudantis refundam a luta social pelo público**. Margem esquerda. Ensaios Marxistas, nº 10. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 97-102.

_____. **Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos**. Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/.../07leher.pdf> Acesso em: 08 de ago de 2009.

LIMA, Kátia. **Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”**: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, ÂNGELA C. de. NEVES, LÚCIA MARIA W. (Org.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Reforma universitária do governo Lula:** o relançamento do conceito de público não-estatal. NEVES, LÚCIA M. W. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula.** Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos.** Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. 2008. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/.../07leher.pdf> Acesso em: 08 de ago de 2009.

LIMA, Kátia. **Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”:** a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, ÂNGELA C. de. NEVES, LÚCIA MARIA W. (Org.). **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Reforma universitária do governo Lula:** o relançamento do conceito de público não-estatal. NEVES, LÚCIA M. W. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula.** Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2005.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso.** (re) ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi – Campinas: Pontes, 2003.

NOMA, Amélia Kimiko; BARROS LARA, Ângela Mara de. **Modelo de gestão educacional no Brasil nos anos 1990.** Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/17.pdf>> Acesso em jan de 2009.

NECKEL, Nádia R. M. **Análise de discurso e o discurso artístico.** Disponível em: <www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/discurso/nadianeckel.pdf> Acesso em: 10 de março de 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 2. ed. Campinas: UNICAMP.

_____. RODRIGUES, S. L. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem.** Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção educação e transformação).

PAZ, Lourenço Senne. **Apontamentos sobre Plano diretor de reforma do Estado, organizações sociais e contratos de gestão.** Revista de Administração. São Paulo v.36, n°. 3, p. 36-39, julho/setembro 2001. Disponível em: <<http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v36n3p36a39.pdf>> Acesso em: fev de 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (*et al*).

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado (1995).** Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: fev de 2009.

_____. **A reforma gerencial do Estado de 1995.** Revista de administração pública 34(4) julho 2000. Trabalho apresentado ao Seminário “Moderna Gestão Pública”, patrocinado pelo INA – Instituto Nacional de Administração Pública. Lisboa, 30-31 de março, 2000. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81RefGerenc1995-INA.pdf>> Acesso em fev de 2009.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60.** Disponível em: <www.ufsm.br/corpus/txts_profes/Verli_expressao.pdf> (2006) Acesso em: 10 de nov de 2009.

POERNER, Arthur J. **O poder jovem.** História da participação política dos estudantes brasileiros. 4. ed. Ilustrada, revisada, ampliada e atual. São Paulo: Centro de memória da juventude, 1995.

PARTIDO SOCIALISTA DOS TRABALHADORES UNIFICADO. **Derrotar o Reuni de Lula e FMI.** Disponível em: <http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=7588&ida=42> Acesso em 15 de jan 2010.

PRADO JR., Caio. **Evolução política do Brasil**. Colônia e Império. São Paulo: Brasiliense, 2007.

REIS, D. A. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. 2. ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

RODRIGUES, José. **Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a10v1234.pdf>> Acesso em: ago de 2008.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: A UNE na resistência ao golpe de 1964**. São Paulo. Alínea, 2008.

SANTOS, Irene da S. F. dos. PRESTES, Reulcinéia I. VALE, Antônio M. do. **Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_22.pdf> Acesso em: 10 de jun de 2009.

SANTOS. Daniel P. dos. **Derrotar o reuni de Lula e FMI**. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=7588&ida=42> Acesso em: 12 de jan de 2009.

SANTOS, Eudes da S. FREITAS, Natália S. **Ato institucional número 5: ditos e silenciados do mais violento dos decretos**. Disponível em: <www.discurso.ufrgs.br/sead/paineis/Eudes_da_Silva_e_Natalia_Santos.pdf> IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso - UFRGS. 1969-2009: memória e história na/da Análise do Discurso. Acesso em: 20 de jan de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **A nova lei da educação**. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea).

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Rômulo. **Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**. In: JIMENEZ, Susana. SOARES, Rômulo. DO CARMO, Maurilene. PORFÍRIO, Cristiane (Org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**. Uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007, p. 29-45.

SODRÉ, Nelson W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. Anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Ensino superior no Brasil**. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **A Educação a Distância no ensino superior público e privado**: experiências e contradições. (13 de outubro de 2009). Disponível em: <http://www.une.org.br/home3/opinio/artigos/m_15374.html> Acesso em: 03 de fev de 2009.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Reforma Universitária da UNE**. Disponível em: <www.une.org.br/...2008/.../cartilha_reforma_universit_ria_reduzida_pdf.pdf> Acesso em: 10 de fev de 2009.

WARDE, M. J. (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção educação e transformação).

ANEXOS

O METROPOLITANO, 07/08/60

Reforma universitária

No conjunto das reivindicações estudantis assume, por todos os motivos, como climax de nosso pensamento a consciência da necessidade de uma imediata reformulação da educação e ensino brasileiros. Dentre dêste quadro ressaltou-se, com proeminência, o problema da Reforma Universitária, Não somos nós apenas os que levantamos e repisamos êste tema. Da extrema esquerda, à extrema direita, esta reforma é recebida como inadiável e imediata.

Não é preciso descrever mais uma vez o quadro que encontramos na Universidade brasileira. Nesta mesma edição, em outro local, o universitário Oliveiros Guanais, presidente da UNE, faz, em entrevista, um levantamento dramático da situação, não só na análise de suas origens com também nas próprias conseqüências criadas. Do simples reclamo à greve nacional, os estudantes brasileiros atravessam um longo caminho de superações, tentativas, aflições, uma dramática luta contra a estrutura passadista, irregular e desmantelada de nossa Universidade.

Mas é necessário situar aqueles pontos que convêm à Reforma Universitária. Determinar com clareza o que é, do que se trata. Não pretendemos deixar que reformas supérfluas, falsas transformações, acabem por enganar de vez a escola superior. E neste ponto é preciso reafirmar a imperiosidade de evitar o equívoco; não admitir o engodo.

Precisamos de uma Universidade que esteja, em primeiro lugar, integrada às novas realidades brasileiras. Esta pedra-de-toque será o apoio máximo de tudo aquilo que vier como conseqüência. E integrar a escola brasileira tem três significados distintos. No primeiro ponto, uma reforma material. No segundo, uma funcional. Na terceira, a reforma que vai da adaptação da escola ao meio social em que se encontra, até o acompanhar atuante do desenvolvimento de uma civilização, até a própria preparação de homens para uma Democracia.

Do ponto de vista material, é inútil insistir no total desaparelhamento das escolas superiores brasileiras. Os laboratórios vazios, os cursos de pesquisas em instrumentos, as escolas sem bibliotecas, o desconforto, o mínimo necessário para que uma faculdade possa funcionar. Relevemos, de maneira especial as escolas técnicas, aquelas onde se encontram os estudantes dos diversos setores que agem diretamente no desenvolvimento nacional. Estas estão, em sua maioria, impedidas de funcionar a contento, engasgadas em suas funções pelo limitado material de trabalho.

Mas seria inócua a reforma que se mantivesse no simples auxílio material à escola. Não adiantaria o aparelhamento de suas instalações se houvesse a manutenção do próprio <<status>> funcional. A reformulação dos cursos e currículos, a adaptação dêste curso no sentido de integrá-lo no seu meio social vigente, a localização de seu papel nesta mesma sociedade. Daí, verificarmos a necessidade urgente de reconduzir a escola para seus verdadeiros fins: a preparação de indivíduos que deverão participar diretamente de um determinado processo com todas as suas implicações. Para isto, antes de mais nada, é necessário reformular o sentido do mestre. É preciso que este não seja mais apenas aquele, que repete para os alunos, sem outra intenção que não repetir, tudo que aprendeu dentro do mesmo processo. A competência do professor estará na medida em que êle realmente comunique uma experiência, e traga para os soluções práticas aquilo que não pode ficar no simples discurso.

Neste sentido, e necessitando, é claro, um aprofundamento na pesquisa desta reforma, é que deve ser colocado o problema que agora empolga os universitários brasileiros. Fazer nascer, da escola superada e arcaica, uma escola nova, engajada no problema nacional, auto-suficiente no sentido de que não precisa ficar à espera do correio para fazer vingar seus conceitos culturais, uma escola voltada para o homem e sua preparação para a democracia.

Travassos repudia Grupo e defende ultimato

O Presidente da antiga União Nacional dos Estudantes — UNE — Luis Travassos, repudiou ontem o Grupo de Trabalho anunciado pela Presidente Costa e Silva para elaborar a Reforma Universitária e defendeu a manutenção do ultimato de uma semana ao Governo para atender as reivindicações "dos estudantes e do povo".

O Presidente da ex-UNE estuda Direito na PUC de São Paulo, mas está no Rio coordenando as manifestações estudantis em todo o País, "porque a permissão da passeata de quarta-feira não foi uma abertura democrática do Governo ditatorial, mas um recuo forçado que não passa de uma nova tática de ação na base da demagogia populista".

CONCLUSÃO

Os líderes da ex-UNE chegaram à conclusão, depois das manifestações de quarta-feira, que "o número de pessoas presentes, o sentido de organização demonstrado por outras classes e o fa-

to de que a imprensa para a realização não era um ato de benevolência oficial, mas o único caminho que restava à ditadura", levou o Governo a adotar a nova tática de ação "que se descobriu no anúncio da formação do Grupo de Trabalho".

— Nós não aceitamos sequer o diálogo com o anunciado Grupo de Trabalho. Não aceitamos participar dele porque não passa de uma tentativa, além de demagógica, de envolver o movimento estudantil com o objetivo de procurar uma fórmula para mascarar a contradição entre os interesses dos estudantes e do povo e os objetivos reais da ditadura — disse Luis Travassos.

Depois de explicar que "essa é a posição da UNE", Luis Travassos disse que "nos dois próximos dias o Conselho de Diretório Central dos Estudantes da UFRJ se reunirá para debater e analisar os resultados das manifestações e fixar a linha de ação para o movimento da Guanabara".

— Em termos nacionais a UNE está articulada com os

líderes de massa e continuará no comando das manifestações — explicou.

A ação dos estudantes nas ruas do Rio dependerá das decisões tomadas pelos dirigentes da ex-União Metropolitana dos Estudantes — UME — cujo Presidente é o líder Vladimir Palmeira, e do que ficar resolvido no reunião do Conselho do DCE da UFRJ, que se articulou com os estudantes da Universidade do Estado da Guanabara — UEG — e os da Pontifícia Universidade Católica.

INVIÁVEL

Voltando a falar sobre o Grupo de Trabalho anunciado pelo Presidente Costa e Silva, Luis Travassos disse que "os estudantes entendem que dentro da atual estrutura do poder é inviável qualquer reforma que atenda, realmente, aos interesses da maioria esmagadora dos estudantes que já obtiveram, nessa fase da luta, o apoio da população".

Em seguida passou a explicar as diretrizes gerais "para a continuação da lu-

ta, do ponto-de-vista da UNE", segundo as quais "têm-se a ser seguida pelo movimento estudantil as seguintes ações: 1 — acirrar a denúncia da ditadura, seu caráter de classe e da impossibilidade conciliatória que ela tem de se reconciliar com as tarefas do movimento estudantil e do povo brasileiro; e 2 — acirramento da luta em torno das decisões tomadas na manifestação de quarta-feira, definidas no ultimato de uma semana dado ao Governo".

— Esse acirramento — explicou Luis Travassos — será tanto maior quanto maior for o tempo que ele levará para libertar os estudantes presos, especialmente o Presidente do Diretório Acadêmico da Escola Nacional de Química, estudante Jean-Marc von der Weid, e os colegas Pedro Lima, Carlos Vilela e Lourival Dourado.

— O caso do Jean-Marc é mais grave porque o Exército está mantendo-o preso mesmo depois que lhe foi concedido habeas-corpus concedido pelo Presidente da ex-UNE.

Ministério quase nada sabia sobre o Grupo

O Ministério da Educação praticamente desconhecia ontem o anunciado decreto presidencial que criaria um Grupo de Trabalho para elaborar a Reforma Universitária. O Conselho Universitário da UFRJ recebeu a notícia com ceticismo, e seus membros afirmaram que "a reforma só depende de verbas e não de comissões".

Entretanto, técnicos do MEC acreditam que qualquer Reforma Universitária que venha a ser feita deverá incluir a criação de tempo integral para os professores, o funcionamento da Universidade em dois turnos, nova política salarial para os professores e um en-

trosamento entre a Universidade e setores produtivos para aumentar as fontes de recursos.

DIRETRIZES

— As diretrizes para a Reforma Universitária — explicou um técnico em educação —, já estão estabelecidas nos Decretos 53 e 252, do ex-Presidente Castelo Branco, e o Grupo de Trabalho deverá fazer a regulamentação, criando os meios para a efetivação das transformações contidas na legislação.

— Muito importante — ressaltou —, será um planejamento que vise à forma-

ção profissional baseada nas necessidades do mercado de trabalho, e do desenvolvimento do País, através de uma cooperação com comércio, indústria e agricultura, como forma de carrear recursos da iniciativa privada à Universidade".

REFORMAS

Das 43 Universidades existentes no Brasil — federais, estaduais e particulares —, já tiveram os seus planos de reforma aprovados pelo Conselho Federal de Educação as seguintes: UFRJ, de Juiz de Fora, Federal do Rio Grande do Norte, Federal de Alagoas, Rural do Rio Grande do Sul, Federal

do Rio Grande do Sul, Federal da Paraíba, Federal da Bahia, Federal de Minas Gerais, Federal do Ceará, Federal de Pernambuco, e Pontifícia Universidade Católica da Guanabara, sendo que esta última deverá submeter ao CFE um novo projeto.

Com projetos de reforma em exame pelo CFE estão as seguintes Universidades: Federal de Goiás, Federal do Pará, Federal do Paraná, Federal de Caxias do Sul (RS), Federal do Amazonas, Federal do Maranhão, Rural do Rio de Janeiro, Católica do Rio de Janeiro, Rural de Pernambuco e Federal de Santa Catarina.

UNE 024-259
(1-2)

REFORMA UNIVERSITARIA: PELA APRO-
VAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL E DO
SUBSTITUTIVO A LEI DE DIRETRIZES E
BASES!

REFORMA UNIVERSITARIA: UNIVERSI-
DADE PARA O POVO E CULTURA PARA LI-
BERTAÇÃO!

A P E N D I C E

Apresentamos, a seguir, o projeto de Emenda Constitucional e o de Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases.

Para facilitar o seu estudo, pelo confronto com as disposições presentemente em vigor da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resolvemos publicar, lado a lado, os textos atuais da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases e a nova redação proposta nos projetos.

De forma que, *do lado esquerdo*, se encontra o texto atualmente em vigor da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases; e *do lado direito*, o texto correspondente dos projetos.

Como a numeração dos artigos do Substitutivo nem sempre corresponde à da Lei de Diretrizes e Bases, aproximamos os artigos pelo seu conteúdo, dando a disposição gráfica que mais facilitasse a leitura comparativa.

T E X T O E M V I G O R
E M E N D A

O art. 124, VI da CONSTITUÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, passa a ter a seguinte redação:

Art. 124 — A legislação de ensino adotará os seguintes princípios:

§ VI — o acesso e permanência nas funções da magistratura, na carreira secundária oficial e na superior oficial do I.B.R.A., serão reguladas por critérios baseados no currículo do professor e na verificação periódica da aptidão científica e pedagógica dos docentes;

Art. 124 — A legislação de ensino adotará os seguintes princípios:

§ VI — para o provimento dos cargos, no ensino secundário oficial e no superior oficial do I.B.R.A., serão adotados os critérios de títulos e provas. As preferências, admitidas por decreto de títulos e provas, serão assegurada à viciandade;

Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências.

Art. 1.º — O Título IX da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 passa a ter a seguinte redação:

TÍTULO IX

Da Educação de grau superior

CAPÍTULO I

Da ensino superior

Art. 44 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais especializados nas diferentes matérias técnicas, científicas e culturais.

Art. 45 — O ensino superior será ministrado nas universidades ou em estabelecimentos lotados de ensino superior autorizados pelo Conselho Federal de Educação, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

§ 1 — O Conselho Federal de Educação estabelecerá normas para a autorização de funcionamento de estabelecimentos lotados de pesquisa e treinamento profissional, cujas atividades envolvam a pesquisa e os cursos de graduação em áreas de pesquisa e nas áreas de técnicas e culturais da região em que se pretenda instalar.

§ 2 — Não será autorizada o funcionamento de estabelecimento lotado de ensino superior sem que se comprove sua capacidade de pesquisa e treinamento profissional, cujas atividades envolvam a pesquisa e os cursos de graduação em áreas de pesquisa e nas áreas de técnicas e culturais da região em que se pretenda instalar.

TÍTULO IX

Da Educação de Grau Superior

CAPÍTULO I

Da ensino superior

Art. 44 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 45 — O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Handwritten notes: ... Conselho Federal de Educação ...

TEXTO PROPOSTO

Art. 44 — Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos ligados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

§ 1.º — Para efeito de concessão de diplomas de nível superior, serão considerados, nesta categoria, todo de que tiverem realizado programa de estudos ou treinamento, além do nível médio, por prazo não inferior a três anos.

§ 2.º — Os diplomas que conferem privilégios para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargo públicos, ficam sujeitos a registro nos estabelecimentos em que tenham competência os, no caso de estabelecimentos ligados, junto ao Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir, ainda, seu registro perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 45 — Nos estabelecimentos de ensino superior serão ministrados os seguintes cursos:

43

TEXTO EM VIGOR

Art. 44 — Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos ligados de ensino superior, oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único — Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 45 — Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

42

T E X T O E M V I C I O

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso regular ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de estudantes que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quais quer outros, a juízo do respectivo Instituto de ensino, abertos a candidatos que o prepare e os requisitos que tiverem à sua disposição.

T E X T O P R O P O S T O

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso regular ou equivalente;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, abertos ao público ou a candidatos com preparo que vier a ser exigido.

Art. 70 — A habilitação de matrícula nos cursos de graduação consiste na certificação de conclusão de curso colegial ou equivalente pedindo os estabelecimentos de ensino superior, quando o número de candidatos à matrícula for superior ao das vagas existentes, realizar provas de seleção de modo a apresentar o melhor dos candidatos.

§ único — O número de vagas a que se refere o presente artigo será fixado anualmente pelo Conselho Universitário para as diversas unidades de uma mesma Universidade; pelo Conselho Estadual de Educação para os estabelecimentos incluídos em território do município; e pelo Conselho Federal de Educação para os estabelecimentos incluídos no particular, levando em conta, em todas as hipóteses, as necessidades regulares e o desenvolvimento dos estudos produzidos e as condições técnicas que apresentar o estabelecimento.

Art. 71 — O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar pré-requisito para o exercício de profissão liberal ou admissão a cargo público serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

T E X T O E M V I C I O

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso regular ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de estudantes que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quais quer outros, a juízo do respectivo Instituto de ensino, abertos a candidatos que o prepare e os requisitos que tiverem à sua disposição.

Art. 70 — O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar pré-requisito para o exercício de profissão liberal... Verão...

T E X T O P R O P O S I T O

Art. 71 — O programa de cada disciplina, sob a forma de plano de ensino, será elaborado pela respectiva Departamento e homologado pela Congregação do estabelecimento.

Art. 72 — Será observada, em cada estabelecimento de ensino superior, as normas dos estatutos e regulamentos respectivos, a saber: a) a aprovação pela Congregação, de cada disciplina, a qual terá a duração mínima de 100 (cento) e máxima de 120 (doiscentos) dias de trabalho efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.º — Será privado do direito de prestar exames, em qualquer disciplina, o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.º — O estabelecimento, deverá promover no qualquer interessado poderá requerer e alvará temporário de professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 20% das aulas e exercícios, no não inferior pelo menos 2/3 do programa da respectiva cadeira.

§ 3.º — A reatuação de professor, na falta prevista no parágrafo anterior importará, para os fins legais, em abandono da carga.

67

T E X T O E M V I C I O

Art. 71 — O programa de cada disciplina, sob a forma de plano de ensino, será elaborado pela respectiva professor, e aprovado pela Congregação do estabelecimento.

Art. 72 — Será observada, em cada estabelecimento de ensino superior, as normas dos estatutos e regulamentos respectivos, a saber: a) a aprovação pela Congregação, de cada disciplina, a qual terá a duração mínima de 100 (cento) e máxima de 120 (doiscentos) dias de trabalho efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.º — Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.º — O estabelecimento deverá promover no qualquer interessado poderá requerer e alvará temporário de professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 20% das aulas e exercícios, no não inferior pelo menos 2/3 do programa da respectiva cadeira.

§ 3.º — A reatuação de professor, na falta prevista no parágrafo anterior importará, para os fins legais, em abandono da carga.

68

TEXTOS EM VIGOR

- Art. 74 — V e l a d o
- § 1.º — v e l a d o
- § 2.º — v e l a d o
- § 3.º — v e l a d o
- § 4.º — v e l a d o
- § 5.º — v e l a d o
- § 6.º — v e l a d o
- § 7.º — v e l a d o

Art. 75.º — V e l a d o

- I — V e l a d o
- II — V e l a d o
- III — V e l a d o
- IV — V e l a d o
- V — V e l a d o
- VI — V e l a d o
- VII — V e l a d o
- § 1.º — V e l a d o
- § 2.º — V e l a d o
- § 3.º — V e l a d o
- § 4.º — V e l a d o

*qual a natureza da
função de professor?*

TEXTOS PROPOSTOS

Art. 73.º — O ensino e a aprendizagem nas funções da magistério de grau superior serão regulados por uma legislação a ser elaborada e, sendo cabível, pela regulamentação dos órgãos competentes obedecendo as seguintes diretrizes:

- a) a especialização de uma carreira de professor universitário;
- b) a periodicidade da aferição da capacidade científica e pedagógica;
- c) a igualdade de condições entre o estudante de um nível e os ocupantes do nível imediatamente inferior da carreira, no acesso ao concurso ou às provas de renovação de níveis;
- d) a aproximação do professor afilhado em virtude de concursos ou provas de renovação de níveis, em função comparativa com a capacidade demonstrada;
- e) o acesso ao posto inicial da carreira mediante concurso público de provas e títulos.

Art. 76.º — É lícito aos estabelecimentos de ensino superior, através de suas congregações, prover temporariamente a função de magistrado, mediante contrato por prazo não superior a dois anos, bem como ministrar os cursos temporários, de especialização, aperfeiçoamento e extensão, através de instituições convidadas.



TEXTO PROPOSTO

Art. 17 - Nos estabelecimentos de ensino federal de ensino superior, os docentes serão nomeados pelo Presidente da República, dentre os professores afetos em exercício, eletos em lista tripla pela congregação respectiva, em votação aberta, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Art. 21 - Os unidades de ensino das diversas universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior serão criados de acordo com as respectivas estatutos e regulamentos, incluindo necessariamente os seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Diretoria;
- c) Conselho Departamental;
- d) Departamento;

1.º - A congregação será constituída pelos professores afetos em exercício e por representantes dos demais docentes e do corpo docente.

1.º - A Diretoria será exercida por professor afetivo em exercício, em termos da presente lei e dos regulamentos cabíveis.

1.º - O Conselho Departamental será constituído de representantes dos diversos departamentos, eletos por estes departamentos em votação aberta, dentre os professores do corpo docente.

1.º - O departamento avaliará os resultados de disciplina, através dos professores que as ministram, nos diversos níveis, incluindo a representação do corpo docente.

TEXTO EM VIGOR

Art. 14 - Nos estabelecimentos de ensino federal de ensino superior os docentes serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores afetos em exercício em lista tripla pela congregação respectiva, em votação aberta, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Art. 17 - Nos centros facultade de filosofia, educação e letras funcionarão inicialmente com nome de quatro de seus cursos de licenciado, que obrigatoriamente abrigarão as disciplinas de: ... Ciências exatas e letras.

Art. 78 — O corpo docente terá representação em direito a voto, nas associações universitárias, nos congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

C A P Í T U L O II

Das universidades

Art. 79 — As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de faculdades e seus estabelecimentos de ensino superior... Vetado.

§ 1.º — O Conselho Federal de Educação poderá dispor, a seu critério, os requisitos necessários ao artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2.º — Além dos estabelecimentos de ensino superior, integrantes da universidade instituídos de pesquisa e ... Vetada... de aplicação e treinamento profissional.

Art. 78 — O corpo docente terá representação em direito a voto e só, em todos os órgãos colegiados de direção das universidades e das entidades que as constituem, bem como dos estabelecimentos isolados de ensino superior, em proporção superior à inferior a metade dos demais membros ou a um terço da total de cada órgão.

§ Único — Os representantes do corpo docente serão eleitos em estrutura direta, dentro de alunos da entidade representada, no termo como indicarem os estatutos de respectivas Direções Acadêmicas, sendo vedadas as limitações ao direito de voto dos representantes, a reeleição por mais de uma vez e a acumulação de mais de um cargo de representação pelo mesmo representante.

C A P Í T U L O III

Das universidades

Art. 80 — As Universidades constituir-se-ão do conjunto integrado de estabelecimentos de ensino superior e de institutos de pesquisa, voltadas para o estudo dos problemas regionais e nacionais e para o conhecimento científico e técnico, bem como a aplicação e treinamento profissional.

§ 1.º — Nenhuma Universidade será constituída de menos de cinco (5) estabelecimentos de ensino superior e de igual número de unidades de pesquisa e treinamento profissional, excetuadas as universidades rurais e outras de objetivo especializado a critério do Conselho Federal de Educação.

§ 2.º — A Universidade pode incluir Colégios Universitários destinados a ministrar o ensino da terceira série do ciclo colegial do ensino médio, desde que sejam de natureza profissionalizante, quando nela ensino curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Para a habilitação à matrícula, não se fará qualquer distinção entre candidatas que tenham cursado duas colégios e as que procuravam de outros estabelecimentos de ensino médio.

T E X T O P R O P O S T O

- § 2.º — A administração financeira consiste na faculdade:
- a) de elaborar e reformar, com a aprovação do Conselho Federal de Educação ou do Conselho Estadual de Educação, as próprias estatutas e os Regimentos dos estabelecimentos de ensino;
 - b) de indicar e recluir, mediante lista tripartite, para aprovação do conselho pelo governo, nas universidades oficiais, quando o mesmo ser reconduzido duas vezes;
 - c) de indicar e recluir, nas universidades particulares, mediante eleição atípica ou lista tripartite, para a aprovação do conselho pelo instituidor ou conselho de Curadores;
 - d) de controlar professoras e auxiliares de ensino, no sentido de indicar, nas universidades oficiais, a sanção apropriada para nomeação pelo governo;
 - e) de admitir os demais empregados, dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros;
- § 3.º — A economia financeira consiste na faculdade:
- a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;
 - b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;
 - c) de organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo ser responsável pela aplicação de recursos praticar contas anuais.

57

T E X T O E M V I G O R

- § 1.º — A administração financeira consiste na faculdade:
- a) de elaborar e reformar, com a aprovação do Conselho Federal de Educação ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;
 - b) de indicar e recluir, mediante lista tripartite, para aprovação do conselho pelo governo, nas universidades oficiais, quando o mesmo ser reconduzido duas vezes;
 - c) de indicar e recluir, nas universidades particulares, mediante eleição atípica ou lista tripartite, para aprovação do conselho pelo instituidor ou Conselho de Curadores;
 - d) de controlar professoras e auxiliares de ensino, no mesmo sentido de indicar, nas universidades oficiais, a sanção apropriada em concurso, para nomeação pelo governo;
 - e) de admitir e demitir qualquer empregado dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros;
- § 2.º — A economia financeira consiste na faculdade:
- a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;
 - b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;
 - c) de organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo ser responsável pela aplicação de recursos praticar contas anuais.

56

TEXTO PROPOSTO

Art. 21 — As universidades civicas serão constituídas sob a forma de associações ou fundações, as universidades particulares, sob a de fundações ou associações. A inscrição de uma constituição no registro civil das pessoas jurídicas será precedida de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 22 — Os recursos orçamentários que a União empregar à manutenção de suas universidades terão a forma de dotações globais, ficando-se no momento da universidade a dívida respectiva.

Parágrafo — Nos trinta dias que antecedem a publicação do orçamento da União as universidades que tiverem dotações não incluídas ficam obrigadas a apresentar ao Tribunal de Contas da União os respectivos orçamentos, com a especificação a que se refere o presente artigo. Nos casos a que se refere o presente artigo, nos casos de exercício financeiro da União, ficam obrigadas a prestar contas da dotação recebida daquele Tribunal.

Art. 23 — O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quanto provirem falta de insuficiência de recursos (art. 148, II da Constituição).

Art. 24 — O Conselho Federal de Educação, após ouvido o administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infração desta Lei ou das próprias regulamentações, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e ordenando um melhor aproveitamento.

TEXTO DA VIGOR

Art. 21 — As universidades civicas serão constituídas sob a forma de associações ou fundações, as universidades particulares, sob a de fundações ou associações. A inscrição de uma constituição no registro civil das pessoas jurídicas será precedida de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 22 — Os recursos orçamentários que a União empregar à manutenção de suas universidades terão a forma de dotações globais, ficando-se no momento da universidade a dívida respectiva.

Art. 23 — O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quanto provirem falta de insuficiência de recursos (art. 148, II da Constituição).

Art. 24 — O Conselho Federal de Educação, após ouvido o administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infração desta Lei ou das próprias regulamentações, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e ordenando um melhor aproveitamento.

União — Na caso de decretação dos direitos a garantias individuais assegurados na Constituição, bem como o da infringência da artigo 1º da presente Lei, o Conselho Federal de Educação poderá suspender ou anular atos do Conselho Universitário, sem prejuízo de adoção posterior das medidas a que se refere o presente artigo, desde que haja recurso por parte do interessado ou de seu representante legal.

C A P Í T U L O III

Das estabelecimentos isolados de ensino superior

Art. 13 — Os estabelecimentos isolados oficiais serão constituídos sob a forma de autarquias ou de fundações, ou paritricamente, de fundação ou associação.

Art. 14 — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos na regulamentação do estabelecimento.

Art. 15 — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais, pelos Conselhos Estaduais de Educação e, no caso de estabelecimentos federais ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

C A P Í T U L O III

Das estabelecimentos isolados de ensino superior

Art. 13 — Os estabelecimentos isolados, oficiais serão constituídos sob a forma de autarquias ou fundações, ou paritricamente, de fundações ou associações.

Art. 14 — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos na regulamentação do estabelecimento.

Art. 15 — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais, pelos Conselhos Estaduais de Educação e, no caso de estabelecimentos federais ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 16 — Esta lei entrará em vigor no ato seguinte ao da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Introdução

Construa com a gente o projeto de Reforma Universitária da UNE!

4

Durante o 56º Conselho Nacional de Entidades Gerais da UNE realizado entre os dias 19 a 22 de junho de 2008 em Brasília, ocorreu o Seminário de Educação da UNE. Durante um dia inteiro, diversos grupos de discussão debateram temas como a reestruturação acadêmica e pedagógica das universidades, o financiamento das instituições federais do ensino superior, a democracia nas universidades, ensino a distância, a regulamentação do ensino privado, etc. Com o acúmulo das discussões, foi elaborado consensualmente o Anteprojeto de Reforma Universitária da UNE que apresentamos a você nessa cartilha.

Esse anteprojeto que você tem em mãos servirá de base para desenvolvermos o Projeto de Reforma Universitária dos estudantes brasileiros que pretendemos aprovar no 12º Conselho Nacional de Entidades de Base da UNE que realizaremos entre os dias 17 e 20 de janeiro na cidade de Salvador e para o qual você já está convidado. Mas, para isso, o envolvimento dos CAs, DCEs, UEES, Federações e Executivas de cursos é fundamental, já que este deve ser um projeto construído coletivamente pelo movimento estudantil. É em cima desse anteprojeto que poderão ser feitas sugestões de adição, subtração ou alteração de texto até que cheguemos à versão acabada do Projeto de Reforma Universitária da UNE.

Em toda a sua história, a UNE sempre teve a luta pela reforma universitária como uma de suas principais bandeiras. A universidade no Brasil sempre esteve intimamente ligada ao projeto das elites brasileiras, ou seja, servindo como espaço de reprodução do seu poder e das desigualdades enraizadas na sociedade. No início da década de 60 com o grande movimento pelas Reformas de Base encaminhado pelo então presidente João Goulart, a UNE não deixou de levantar a sua bandeira, organizando durante esse período três seminários sobre a reforma universitária. Nesses seminários, ficou nítida a opção dos estudantes em debater não só os problemas internos da universidade, mas principalmente qual o seu papel na sociedade. As resoluções aprovadas nesses seminários questionavam a estrutura das universidades e colocavam a necessidade de seu projeto ter como horizonte a superação dos problemas nacionais.

O movimento de luta por reformas de base no Brasil foi sufocado pelo golpe militar, em 1964. Nas universidades, além da falta de democracia ilustrada na dura perseguição ao movimento estudantil, sofremos também com o retrocesso em sua estrutura. O acordo MEC-USAID, feito pela ditadura militar, implantou os departamentos e definiu regras autoritárias para o funcionamento das instituições de ensino superior. Nesse período, os estudantes enfrentaram a repressão e lutaram contra o governo autoritário e sua política para as universidades brasileiras.

O fim da ditadura militar e o processo de redemocratização no Brasil colocaram novamente em disputa o projeto de sociedade. A UNE, em conjunto com diversos movimentos sociais, alcançaram vitórias no sentido de democratizar a universidade brasileira e recolocar em pauta

a necessidade de mudanças em sua estrutura. A esperança de uma nova universidade, entretanto, foi esvaziada com a implementação do projeto neoliberal nos anos 90 que desresponsabilizou o Estado com a educação pública. Todas as conquistas democráticas conquistadas até então foram perdidas, como a nova lei de escolha dos dirigentes universitários por consulta, lista tríplice e uma proporcionalidade de 70% para os professores, além do sucateamento que as instituições federais foram submetidas e a proliferação desregulada do ensino privado.

O resultado destas políticas dos governos neoliberais para a educação brasileira reflete a crise em que se encontram atualmente as universidades brasileiras, que vai desde o gargalo financeiro até a sua falta de legitimidade com o conjunto da sociedade. É por isso que uma reforma na educação brasileira – na sua universalização, na sua qualidade, no seu engajamento para solução dos grandes desafios nacionais – deve ser uma luta de todos os estudantes brasileiros.

O processo de reforma no ensino exige um papel protagonista das entidades estudantis. Deve afirmar a participação ativa dos estudantes nos espaços educativos, como princípio fundamental que abarque desde a participação na formulação das políticas públicas de educação, até a vida cotidiana das escolas e universidades. Por isso, a União Nacional dos Estudantes tem como tarefa central a formulação de um projeto de educação que tenha a capacidade de mobilizar os estudantes e a sociedade para a transformação do ensino superior brasileiro.

O projeto de Reforma Universitária da UNE, que vai ser aprovado no CONEB, deve ser escrito a "mil e uma mãos", através da participação de todas e todos os estudantes. O projeto final deve representar o acúmulo histórico das lutas e das formulações da UNE em defesa da universidade pública, democrática, de qualidade e socialmente referenciada.

Faça parte dessa história. Interfira na formulação da UNE dando sua contribuição através do email reforma.universitaria@une.org.br, procurando o CA, DCE, UEE ou diretor da UNE mais próximo e participando do 12º Coneb da UNE.

Diretoria da UNE

Anteprojeto de Reforma Universitária da UNE

A Universidade dos estudantes brasileiros

A Universidade que a UNE quer conquistar pressupõe uma universidade com financiamento robusto e perene, não só para o seu fortalecimento e ampliação, mas também para garantia do exercício pleno da autonomia da universidade.

Pressupõe gestões democráticas, com eleição direta para reitor com paridade entre a comunidade acadêmica, paridade em todos os órgãos colegiados e criação destes onde não existe e o fim do poder de interferência de mantenedoras e fundações privadas na vida das instituições.

Pressupõe a garantia da qualidade do ensino através de controle por parte do Estado e da sociedade, garantindo a autonomia universitária, sobre a abertura de cursos e as condições sob as quais são realizadas, mas principalmente, da garantia da qualidade e indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Exige uma larga regulamentação do funcionamento das universidades privadas, protegendo os estudantes de abusos referentes a cobrança de taxas e aumento de mensalidades, que impessa a desnacionalização da nossa educação e a coloque a serviço do desenvolvimento nacional.

Exige a construção de uma universidade radicalmente democrática, que além de compreender os 3 segmentos da comunidade universitária (estudantes, técnicos administrativos e docentes) como iguais na definição dos seus rumos, deve também estimular a participação da comunidade externa que a cerca e ter projetos voltados para esta.

A produção acadêmica também deve ser elemento central na construção de uma universidade democrática. Pois além do seu caráter público e de sua função social, deve ter, também, como norte a sua ampliação, incentivando a pesquisa já na graduação, através das reformulações das estruturas acadêmicas e pedagógicas, e ampliando de forma sensível o acesso aos cursos de pós graduação *strictu sensu*.

É fundamental que a pesquisa produzida na universidade seja voltada para as demandas da sociedade, fortalecendo a relação da universidade com a sociedade através da extensão universitária de cunho popular.

Desta forma, é preciso se apropriar de nossas formulações históricas e criar os marcos regulatórios e as políticas de Estado que sempre reivindicamos colocando assim, a universidade brasileira a serviço de sua missão enquanto elemento estruturante de projeto de desenvolvimento econômico-social soberano através da produção científica e tecnológica e elemento gerador de uma sociedade mais justa.

CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDANTES

Construindo nas lutas um novo Movimento Estudantil!

A Juventude não vai pagar pela crise!

- Nenhum centavo a menos para a educação pública!
- Nenhum centavo a mais nas mensalidades da educação privada!

Derrotar o REUNI e o IFET do Governo Lula!

Não à restrição da meia entrada!
Abaixo o monopólio da UNE/UBES!

CONTATOS

2009 - Rio de Janeiro/RJ

www.congressonacionaldeestudantes.org.br
construindocongresso@yahoo-grupos.com.br